

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN
Departamento de Sociología IV 



**COMPETENCIAS Y DESTREZAS COMUNICATIVAS
EN LA PLANIFICACIÓN DOCENTE DE LA
FORMACIÓN UNIVERSITARIA
LATINOAMERICANA : ESTUDIO DE CASO**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR**

Jorge Arturo Mirabal Martínez

Bajo la dirección del doctor

José Luis Piñuel Raigada

Madrid, 2014



Universidad Complutense de Madrid
Facultad de Ciencias de la Información
Departamento de Sociología IV

COMPETENCIAS Y DESTREZAS COMUNICATIVAS
EN LA PLANIFICACIÓN DOCENTE
DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA LATINOAMERICANA:
ESTUDIO DE CASO

TESIS DOCTORAL

Presentada por Jorge Arturo Mirabal Martínez,
bajo la dirección del Profesor Dr. D. José Luis Piñuel Raigada

Madrid, 2013

A Claudia Moreno
mi Esposa

A José Luis Piñuel
mi Maestro

A la Universidad Autónoma de San Luis Potosí
mi Alma Mater

Tabla de Contenido

Introducción.....	1
-------------------	---

Primera Parte: Objeto de estudio y estado de la cuestión

Capítulo 1. El objeto de estudio: planificación docente, currículum y didáctica como disciplina.....	9
1.1 El currículum universitario	9
Didáctica y Currículum.....	9
Definiciones sobre currículum	11
Concepciones del currículum.....	16
Fundamentación teórica del currículum.....	19
Principales paradigmas en el campo del currículum.....	22
Taxonomía del currículum	26
1.2 La evaluación del currículum	27
Conceptualización de la evaluación curricular	27
Origen y desarrollo histórico de la evaluación curricular	30
Justificación, principios y requerimientos de la evaluación curricular.....	33
Paradigmas, enfoques y modelos de evaluación curricular	34
Totalidad y mediación como elementos constructivos de la evaluación curricular ...	38
 Capítulo 2. La(s) competencia(s) como objetivo y la organización del currículum.....	41
2.1 La(s) <i>Competencia(s)</i> en la educación superior	41
Globalización, flexibilidad y competencias	41
Las dos historias de la(s) <i>competencia(s)</i>	43
Origen y evolución de la(s) competencia(s) en el contexto universitario.....	46
Modelo (<i>dominante</i>) de <i>Competencias</i> en la Educación Superior.....	51
Elementos para la construcción del espacio conceptual de <i>Teorías Fuertes</i> en torno a la <i>Competencia</i>	59
2.2 Currículo: complejidad organizada, discurso y poder	63
Introducción	64

Pensamiento complejo	65
Lenguaje y complejidad	70
Currículo y postmodernidad	75
Currículo y discurso	79
Currículo y reproducción cultural: Bernstein	83
 Capítulo 3. Comunicación/Educación	 93
3.1 Comunicación ↔ Educación: espacio emergente de conocimiento	93
Comunicación y Educación: puntos de encuentro	93
Modelos teóricos de la comunicación educativa	98
Comunicación/Educación: nuevo constructo para un campo disciplinario común ..	101
3.2 Definición del objeto de estudio	106
 <i>Segunda Parte: Marco teórico y metodología</i>	
 Capítulo 4. Marco teórico	 111
4.1 Comunicación: tiempo, espacio y movimiento	111
4.2 Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social (MDCS): Modelo para pensar	117
La representación de la comunicación: sistemas, mediaciones y ajustes	117
4.3 Mediación comunicativa y competencias	123
Las matrices conceptuales	123
Las <i>competencias</i> desde el MDCS	125
Ajustes	129
Mediaciones	130
Encuadre del problema de investigación en el MDCS	131
 Capítulo 5. Metodología	 135
5.1 Planteamiento del trabajo	135
Las técnicas de investigación: análisis del discurso y análisis de contenido	135
5.2 El diseño de la investigación	140
El modelo de análisis	140
Sistema de análisis	144

Análisis-Síntesis de los programas educativos (ejemplos)	151
5.3 El diseño de la explotación.....	159

Tercera Parte: Resultados y conclusiones

Capítulo 6. Análisis de resultados	167
6.1 De las frecuencias simples.....	168
Programa educativo: Agroecología	169
Programa educativo: Bibliotecología.....	172
Programa educativo: Ciencias de la Comunicación.....	176
Programa educativo: Enfermería	181
Programa educativo: Estomatología	185
Concentrado de los cinco programas educativos	189
6.2 El discurso de las variables.....	194
Combinaciones entre las tres categorías de variables: contexto discursivo, palabras clave y tipos de mediaciones.....	197
Contexto discursivo y palabra clave	201
Contexto discursivo y mediaciones	203
Palabra clave y mediaciones	206
6.3 De los cruces bivariantes y trivariantes	208
Interpretación de tablas de contingencia y gráficos de barras	210
Análisis de resultados de cada programa educativo	221
Análisis integral de resultados de los programas educativos.....	224
 Capítulo 7. Conclusiones y discusión	239
7.1 Evaluación general de los programas educativos	239
Agroecología.....	239
Bibliotecología.....	240
Ciencias de la Comunicación.....	240
Enfermería	241
Estomatología	242
Resumen de los cinco programas.....	243
7.2 MDCS y el análisis del cambio histórico	244

7.3 La Mediación como sistema alternativo de pensamiento a propósito de la educación	250
--------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Bibliografía	265
---------------------------	-----

Anexos	277
---------------------	-----

Índice de gráficos

Cuadro 1: Definiciones sobre el Currículo	14
Cuadro 2: Las fuentes científicas históricas	20
Cuadro 3: Principales paradigmas en el campo del currículum	24
Cuadro 4: Paradigmas curriculares en América Latina	26
Cuadro 5: Taxonomía del currículo	27
Cuadro 6: El <i>por qué</i> , el <i>cómo</i> y el <i>para qué</i> de la evaluación del currículum	34
Cuadro 7: Principales modelos de evaluación curricular	36
Esquema 1: Globalización, Flexibilidad y Competencias	44
Cuadro 8: Paradigmas y modelos teóricos de la Comunicación Educativa	101
Cuadro 9: MDCS: sistemas, constantes de interacción y variables	119
Cuadro 10: LAS <i>COMPETENCIAS</i> DESDE EL MDCS	128
Esquema 2: <i>Competencias</i> como sistema ecológico, sistema social y sistema de comunicación	134
Cuadro 11: Dimensiones de las <i>competencias</i> y dimensiones del cambio que éstas propician	140
Esquema 3: Esquema Conceptual de origen sobre la(s) <i>competencia(s)</i> profesional(es)	141
Esquema 4: Modelos Sincrónico y Diacrónico de las Mediaciones, según el MDCS ..	142
Esquema 5: Interpretación de las <i>Competencias</i> desde el MDCS	143
Cuadro 12: Categorías del contexto discursivo	147
Tabla 1: PROGRAMA: Ingeniero Agroecólogo (Facultad de Agronomía/UASLP); ejemplo de la unidad n° 10	154
Tabla 2: PROGRAMA: Licenciado en Bibliotecología (Escuela de Ciencias de la Información/UASLP)	155

Tabla 3: PROGRAMA: Licenciado en Ciencias de la Comunicación (Escuela de Ciencias de la Comunicación/UASLP)	156
Tabla 4: PROGRAMA: Licenciado en Enfermería (COARA/UASLP)	157
Tabla 5: PROGRAMA: Médico Estomatólogo (Facultad de Estomatología/UASLP)	158
Cuadro 13: Estrategias para abordar científicamente contenidos expresivo-lingüísticos desde el análisis de contenido	159
Cuadro 14: Estrategias para abordar científicamente contenidos expresivo-lingüísticos desde el análisis de contenido (aplicación al objeto de estudio).....	160
Tabla 6: Modelo para la tabulación de frecuencias simples de variables.....	162
Tabla 7: Frecuencias simples de variables (programa educativo: Agroecología).....	168
Tabla 8: Frecuencias simples de variables (programa educativo: Bibliotecología)	172
Tabla 9: Frecuencias simples de variables (programa educativo: CC. de la Comunicación)	176
Tabla 10: Frecuencias simples de variables (programa educativo: Enfermería).....	181
Tabla 11: Frecuencias simples de variables (programa educativo: Estomatología).....	185
Tabla 12: Frecuencias simples de variables (concentrado de los cinco programas educativos).....	189
Tabla 13: Modelo para el registro de las frecuencias de variables.....	196
Tabla 14: Tipologías registradas de las 3 variables anteriores y sus frecuencias.....	197
Tabla 15: Rangos de frecuencia de las tipologías anteriores.....	198
Tabla 16: Organización discursiva de las tipologías anteriores	199
Tabla 17: Tipologías de combinación de 2 variables: contexto discursivo y palabra clave.....	201
Tabla 18: Tipología según combinaciones de 2 variables: contexto discursivo y mediaciones	203
Tabla 19: Tipologías de combinaciones de 2 variables: palabra clave y mediaciones.....	206
Tabla 20: Tabla de contingencia Keyword.Adjetivos.Pragmática *Contexto* Programa	210
Figura 1. Gráfico de barras: programa Bibliotecología.....	211
Figura 2. Gráfico de barras: programa CC. de la Comunicación	211
Tabla 21: Tabla de contingencia Keyword.Verbos.Pragmática * Contexto * Programa	212
Figura 3. Gráfico de barras: programa Agroecología	213
Figura 4. Gráfico de barras: programa Enfermería	213
Figura 5. Gráfico de barras: programa Estomatología	213
Tabla 22: Tabla de contingencia Keyword.Adjetivos.Pragmática * Mediaciones.....	214

Figura 6: Gráfico de barras. Keyword. Adjetivos.Pragmática*Mediaciones	214
Tabla 23: Tabla de contingencia Keyword.Verbos.Pragmática * Mediaciones.....	215
Figura 7: Gráfico de barras. Keyword. Verbos.Pragmática*Mediaciones	215
Tabla 24: Tabla de contingencia Keyword.Sustantivos.Pragmática * Mediaciones	216
Figura 8. Gráfico de barras. Keyword. Sustantivos.Pragmática*Mediaciones	216
Tabla 25: Tabla de contingencia Keyword.Adjetivos.Pragmática *	
Keyword.Adjetivos.Epistemes	217
Figura 9. Gráfico de barras. Keyword.	
Adjetivos.Pragmática*Keyword.Adjetivos.Epistemes.....	217
Tabla 26: Tabla de contingencia Keyword.Verbos.Pragmática *	
Keyword.Verbos.Epistemes	218
Figura 10. Gráfico de barras. Keyword.	
Verbos.Pragmática*Keyword.Verbos.Epistemes.....	218
Tabla 27: Tabla de contingencia Keyword.Sustantivos.Pragmática *	
Keyword.Sustantivos.Epistemes	219
Figura 11. Gráfico de barras. Keyword. Sustantivo. Pragmática*Keyword.	
Sustantivos.Epistemes	219
Figura 12. Objetivos de la docencia de Teoría de la Comunicación	249
Figura 13. Competencias perseguidas en la materia de Teoría de la Comunicación ...	249
Figura 14. Intereses temáticos de la materia de Teoría de la Comunicación	249
Figura 15. Objetos de estudio dominantes en la enseñanza de Teoría de la	
Comunicación	249
Figura 16. Modelos teóricos en la impartición de la materia de Teoría de la	
Comunicación	249
Cuadro 15: la comunicación como núcleo organizador sistémico de las competencias	
que definen la naturaleza humana..	263
Resumen en inglés.....	279

Introducción

*No somos lo que los otros hacen
de nosotros, sino que somos lo
que hacemos con lo que los otros
han hecho de nosotros*
Jean-Paul Sartre

Esta es una tesis sobre comunicación. Específicamente sobre *comunicación y educación*, campos científicos en los que se sitúa la investigación. El propósito inicial que animó el trabajo fue problematizar la *relación* “comunicación ↔ educación” desde enfoques transdiscursivos y transdisciplinarios: ¿pueden los *discursos* en torno a las disciplinas de la comunicación y la educación integrarse en un nuevo espacio emergente de conocimiento?

Dentro de este universo temático, el objeto de interés se centró en la planificación docente del currículo universitario, concebido como un *discurso didáctico* que organiza el conjunto de interacciones resultantes del proceso formativo. De todas las etapas que supone el diseño curricular, el enfoque se dirigió a la evaluación de planes de estudio, atendiendo en particular su discurso en torno al modelo educativo de *competencias*, enfoque hoy dominante en la planificación e instrumentación de la educación superior.

El modelo de análisis utilizado para investigar el discurso en torno a la(s) *competencia(s)* se diseñó a partir de dos *matrices epistemológicas*: el Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social (MDCS), de José Luis Piñuel Raigada, y el Modelo Conceptual sobre Competencias Profesionales, de Mario Díaz Villa. El MDCS se empleó como recurso teórico-metodológico para examinar las representaciones de un *discurso* entendido *como relación*, relación que es dinámica (dialéctica) entre tres sistemas cuya interacción deviene realidad en un determinado dominio de existencia. Esos tres sistemas son: el ecológico o de adaptación entre el sujeto y su entorno; el social o de relaciones asimétricas entre agentes sociales; y el de comunicación o de intercambios simbólicos entre actores sociales que se disputan la hegemonía de las expresiones. El modelo sobre *competencias* profesionales representa la noción de *competencia* como un principio generativo que el sujeto posee, producido

históricamente y que se activa en las interacciones sociales de las que participa el individuo. A partir de las dos matrices se llevó a cabo una *triangulación teórica* para obtener nuestro modelo de análisis.

Al tratarse de un *estudio de caso*, se eligieron como soportes materiales del objeto de estudio cinco programas educativos (textos curriculares) de igual número de carreras profesionales de nivel licenciatura de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México (UASLP), centro educativo al que el autor se encuentra adscrito. Los currícula seleccionados respondían a la condición de haber sido construidos con un énfasis declarado en el modelo *competencial*. Agradecemos cumplidamente a la Facultad de Agronomía (programa de Ingeniero Agroecólogo), a la Escuela de Ciencias de la Información (programa de Licenciado en Bibliotecología), a la Escuela de Ciencias de la Comunicación (programa de Licenciado en Ciencias de la Comunicación), a la Coordinación Académica Región Altiplano (programa de Licenciado en Enfermería) y a la Facultad de Estomatología (programa de Médico Estomatólogo), el habernos permitido acceder a sus currículos. Esperamos que nuestros análisis resulten de interés y utilidad a estas entidades académicas.

El cuerpo metodológico de la investigación se estructuró a partir de dos técnicas: análisis de contenido y análisis del discurso, ambas pertinentes para ser vertebradas desde los principios teórico-metodológicos del Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social. El análisis de contenido permitió la interpretación del producto comunicativo (textos curriculares) a través de instrumentos de medición cuantitativos y cualitativos, revelando algunas de las condiciones en que se produjo el discurso a propósito del enfoque de *competencias*, así como posibles escenarios de su puesta en escena (prácticas profesionales). A través del análisis del discurso se deconstruyó el currículum como esa práctica discursiva que se ubica antes, durante y después de la dinámica enseñanza-aprendizaje, haciendo posible su representación como un proceso socio-relacional basado en interacciones con valor simbólico.

El objetivo general de la tesis es aproximarse a la estructura narrativa que subyace al modelo educativo de *competencias* dentro del discurso del currículo universitario. Se parte de la convicción de que el sentido de una práctica social se halla íntimamente ligado a los lenguajes a través de los cuales dicha práctica se significa. El

enfoque de *competencias*, entonces, se aborda como un discurso que está direccionando, en gran medida, los derroteros del conjunto de *saberes*, *habilidades* y *actitudes* que la institución educativa organiza y distribuye. De ahí su importancia estratégica para el presente y el futuro de nuestros sistemas educativos.

Los contenidos de la tesis se organizaron en tres partes y siete capítulos. La primera parte trata sobre el objeto de estudio y el estado de la cuestión. Consta de tres capítulos. En el primero se abordan las fuentes científicas históricas del currículo universitario y en el segundo sus principales modelos de evaluación. En el segundo capítulo se da cuenta también de la génesis, evolución y desarrollo de la noción de *competencia(s)* en el contexto de la formación en educación superior; además, se conceptualiza el currículum como sistema complejo-organizado y sus incidencias en torno al discurso y el poder (el discurso del poder en el currículo y el poder del discurso curricular). El capítulo tres incluye un ensayo para la articulación conceptual y discursiva de lo comunicacional y lo educativo, cerrando la primera parte con la definición del objeto de estudio.

La segunda parte versa sobre el marco teórico y la metodología, temas distribuidos en los capítulos 4 y 5, respectivamente. El cuarto capítulo se centra en reflexiones filosófico-epistemológicas sobre nuestro campo disciplinario (la comunicación), dando paso a una detallada exposición sobre la composición y los usos del Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social. Posteriormente, plantea una vinculación de orden conceptual entre las nociones de mediación comunicativa y *competencia(s)*.

En lo que corresponde al desarrollo metodológico (capítulo cinco), se presentan y justifican las técnicas de investigación empleadas y se da cuenta del modelo general de análisis utilizado: la interpretación del discurso sobre competencias desde el MDCS. En el diseño de la investigación se explica cómo se construyó, como fue aplicado y de qué elementos consta el sistema de análisis: unidades, categorías y variables. En seguida se alude al diseño de explotación de resultados, mencionando los criterios para utilizar la información recogida y obtener de ella las interpretaciones de mayor interés.

La tercera parte es de resultados y conclusiones generales. En el capítulo 6 se analizan en profundidad y en detalle los resultados conseguidos a través del trabajo empírico. Aquí se expone el diagnóstico sobre los currícula estudiados, de cada licenciatura en lo particular y de los cinco programas educativos en su conjunto. Se explicita el sentido y la orientación a que apunta el discurso en torno a las *competencias* contenido en los currículos.

En el último capítulo (el séptimo) aparece una síntesis diagnóstica de la aplicación del modelo de *competencias* en las licenciaturas sometidas a análisis; más adelante, una reflexión en torno a las posibilidades epistemológicas del MDCS para el análisis del cambio social; y finalmente, nuestra propuesta de un Modelo de enseñanza organizado desde la mediación comunicativa y basado en el enfoque de *competencias*.

Con esta tesis se pretende:

- Contribuir a la producción académica de diseños innovadores en la investigación de la comunicación/educación.
- Aportar un modelo alternativo de evaluación curricular, basado en el análisis del discurso contenido en los programas educativos.
- Incorporar nuevas perspectivas de análisis crítico sobre el modelo educativo de *competencias*.
- Probar la factibilidad y la pertinencia de la utilización de recursos metodológicos surgidos de las ciencias de la comunicación, en campos de estudio estratégicos como el de la educación: el caso del MDCS.
- Someter a discusión la emergencia de una *competencia* comunicativa, capaz de constituirse en núcleo de organización del conocimiento en la formación universitaria.

La *comunicación* es un proyecto epistemológico en construcción. La noción de *competencia(s)* es uno de los rostros más visibles de la didáctica contemporánea. El *discurso* continúa representando la expresión más acabada del control y del poder social, pero también, de la(s) identidad(es), de la crítica, la resistencia, el cambio y los *mundos posibles*. Todo esto se puede contextualizar en ese tiempo-espacio que parece

ser el último reducto de una revolución cultural por venir: la universidad. Universidad, discurso, competencia(s) y comunicación... ingredientes para un debate urgente sobre la inteligencia del siglo XXI.

PRIMERA PARTE

Objeto de estudio y estado de la cuestión

Capítulo 1. El objeto de estudio: planificación docente, currículum y didáctica como disciplina

Como primer paso en la definición de nuestro objeto, que es un *estudio de caso* de la planificación docente en la formación universitaria, desarrollaremos una reflexión sobre los conceptos de *currículo* y de *didáctica*, que van implícitos en cualquier aproximación que se haga a la noción de *planificación docente*. En esta primera parte abordaremos inicialmente, dentro del presente capítulo, el concepto de *currículo universitario*, sus definiciones, fuentes teóricas y paradigmas; así como la *evaluación del currículum*, su origen y desarrollo y principales modelos. En el capítulo dos se contextualiza y se define el modelo de *competencias* en la educación superior, para luego analizar la relación *currículo-lenguaje-discurso*. Finalmente, en el tercer capítulo se estudia el vínculo entre *comunicación y educación*, previo a la definición formal del objeto de estudio. Cabe apuntar que a lo largo de todo el trabajo, emplearemos los términos *currículo-currículos* o *currículum-currícula* para referirnos, en singular o en plural, al concepto que nos ocupa, pues el uso indistinto de su expresión en latín o en español está plenamente aceptado dentro del campo de la educación.

1.1 El currículo universitario

Didáctica y Currículum

Las coincidencias y divergencias entre *didáctica* y *currículum*, dos conceptos que históricamente se han imbricado de manera compleja en el discurso de las ciencias educativas, deben ser analizadas para clarificar el significado de ambos términos. Para ello nos apoyaremos en algunos autores que se han ocupado del tema (Monclús, 2004; Tejada, 2005; Bolívar, 2008). De la Torre (citado por Monclús, 2004), nos ofrece un punto de partida para la discusión:

Didáctica y currículo no son términos equivalentes sino interrelacionados, con diferente origen, tradición cultural, núcleos temáticos y connotaciones conceptuales. Preferir uno u otro lleva implícita una manera distinta de reflexionar sobre la educación, la formación docente y la innovación (...) el currículo es más o menos amplio que la *didáctica*, según el enfoque y cultura de que se parta. Mientras que la *didáctica* ha venido destacando la

normatividad y la instrumentación de los medios para alcanzar los fines [educativos], el *currículo* ha subrayado la intencionalidad y praxis educativas. (p.56)

Todo parece indicar que las diferencias entre didáctica y currículum es un asunto de *trayectorias*. La palabra *didáctica* ha seguido una trayectoria marcada por la Educación de los países de la Europa central y nórdica, así como del mundo latino en general y de Latinoamérica en particular. Mientras que el término *currículo* responde a la trayectoria anglosajona, y muy específicamente, de los Estados Unidos de Norteamérica, en donde el uso del término *currículum* fue introducido en este contexto durante la segunda mitad del siglo XX, y desde entonces, *exportado* como referencia hegemónica al resto del planeta.

No obstante, hay diferencias que deben consignarse. Cuando hablamos de *currículum* nos referimos a la “identificación y organización de cuerpos de conocimiento” (Bolívar, 2008, p.41) para un sistema educativo; si aludimos a la *didáctica*, por el contrario, nos centramos en la disciplina que se ocupa de la “organización de los procedimientos más adecuados para una eficiente transmisión” (*Ibid*) de los saberes en el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje. Más claro: currículum es *lo que se enseña*; didáctica, *el cómo enseñar*, esto es, el *cómo* metodológico. La didáctica, pues, hace alusión a la estructuración práctica de la enseñanza, mientras que el currículum se ocupa de la descripción del contenido de la enseñanza con y desde un enfoque pragmático. Así, Bolívar (2008) no considera “que el currículum constituya un cuerpo disciplinar propio, sino una variante conceptual que posibilita ampliar la conceptualización didáctica” (p.128).

Angulo (citado por Tejada, 2005) propone una “síntesis histórica” para colocar en perspectiva la relación *didáctica vs currículum*: “La Didáctica es Pedagogía (entre 1945 y 1970). El Currículum es Didáctica (1970-1980). La Didáctica trata del Currículum (1980-1990). La Didáctica es Currículum (1990-...)” (p.128). Una propuesta de integración, en la búsqueda de un lugar de encuentro entre didáctica y currículum, nos la ofrece Bolívar (2008), quien a su vez se apoya en W. Doyle:

El punto de encuentro entre currículum y didáctica se realiza a nivel de aula (...) La integración de Didáctica y Currículum se produce en una concepción del *currículum*

como un proceso. Este proceso no sólo implica transformaciones, sino sucesivas interpretaciones y construcciones del “texto” curricular (...) El Currículum y la Didáctica se funden (...) en los eventos que alumnos y profesores construyen en los contextos escolares. Si en lugar de tomar el currículum como un documento para controlar y dirigir la práctica, se entiende como el conjunto de experiencias construidas y vividas en el aula, la conexión e integración con la Didáctica es clara. Diferencias entre currículum y enseñanza puede tener sentido para tratar específicamente los problemas planteados a cada nivel, pero una comprensión global de la realidad escolar exige su integración. (p.72)

Definiciones sobre currículum

El término *currículum* proviene de la voz latina *curro*, *cursus* o *currere*, que significa correr, carrera, movimiento, periodo o espacio en que tiene lugar un desplazamiento (Salazar, 2001; Monclús, 2004; Tejada, 2005; Gimeno *et al.*, 2012). “El currículum llevaría en su propia raíz etimológica «cur» el dinamismo de algo que está en curso, un sentido procesual de evolución y cambio. El currículum (...) ofrece una alternativa dinámica a una realidad educativa en constante transformación” (Monclús, 2004, p.54). ¿Qué conlleva, en el fondo, su etimología? Torre (citado por Tejada, 2005), dice que *currículo*, desde su matriz etimológica, supone: “a) cierto carácter comprensivo, de totalidad, de ciclo completo; b) secuencia ordenada de contenidos y actuaciones; c) proceso de transformación o cambio; d) situación oficial o formal a la que se aplica” (p.84). Salazar (2001) agrega que por su origen lingüístico, la noción de currículum “evidencia la idea de continuidad, secuencia y complejidad, sobre todo si lo aplicamos al ámbito del complejo, inagotable, multifacético, multideterminado y multideterminante fenómeno educativo” (p.15).

No queremos pasar a la(s) *definición(es)* de *currículo* sin antes tomar en consideración lo que nos advierte Monclús (2004): que para caracterizar, para explicar una acepción como ésta, no conviene hacerlo a partir de decir *qué es el currículo*, sino indagando *a qué es a lo que llamamos currículo*. En 1989, Goodlad (citado por Bolívar, 2008) advertía también sobre los riesgos de ir en busca de *la definición* del currículum:

Este campo permanece en un terreno confuso y su epistemología no está bien definida (...) Además, no existe un acuerdo generalizado acerca de dónde terminan las materias que conciernen al currículum y dónde empieza el resto de la educación (...) No es

sorprendente, entonces, que existan tantas definiciones diferentes de lo que es un currículum y de su ámbito de estudio. (p.131)

Tomaz Tadeu da Silva (citado también por Bolívar, 2008), abunda en las reticencias de confiar demasiado en *el poder* de las definiciones y sugiere la mejor manera de utilizarlas. Dice que “una definición no nos revela lo que es esencialmente el currículum; una definición nos revela lo que una determinada teoría piensa acerca de lo que es el currículum” (p.132). Con esto, puntualiza Bolívar (2008), “el ángulo se gira de un supuesto nivel ontológico (cuál es el verdadero «ser» del currículum, con la pretensión vana de apresararlo) al histórico (cómo se ha entendido, en diferentes momentos, por diversas teorías” (p.132).

Considerado lo anterior, presentamos a continuación un *cuadro-síntesis* de definiciones que, a lo largo de la historia, se han venido acuñando sobre el concepto *currículum* o *currículo*. Las definiciones se han seleccionado sobre la base de su influencia en autores y escuelas a través de los años.

Y antes de mostrar esta selección, algunas consideraciones pertinentes de orden preliminar:

- Los conceptos de *enseñanza-aprendizaje* son prioridad en las definiciones gestadas antes de la década del 70. Posteriormente, el énfasis se ubica en el análisis crítico-cultural de la institución escolar (Monclús, 2004; Tejada, 2005).
- Toda definición sobre *currículo* atiende al paradigma dominante respecto a la época en la que aparece; incluso, esa definición estará invariablemente impregnada por la ideología del momento (Monclús, 2004; Tejada, 2005).
- Las diferencias encontradas entre las distintas definiciones del currículum provienen de valores, jerarquizaciones y apuestas distintas (Bolívar, 2008).
- Desde el punto de vista histórico, existen cuatro grandes visiones o ideologías conflictivas en torno al currículum, las cuales han dado como resultado definiciones igualmente contradictorias: la académica, la de eficiencia social, la

centrada en el aprendiz, y la de reconstrucción social (Schiro, citado por Bolívar, 2008).

- Todas las definiciones de *currículo* podrían incluirse en alguno de estos tres grupos: a) las que hacen referencia a los contenidos; b) las que se concentran en el alumno; y c) las que diferencian currículum (plan o diseño) e instrucción (realización del plan) (Tanner, citado por Monclús, 2004).
- Hay consenso respecto a que el origen del término *currículum* se establece en Leiden (1576) y en la Universidad de Glasgow (1633), con el propósito de multiplicar a los predicadores calvinistas formados en universidades.
- Salazar (2001) reflexiona en torno a la densa producción de definiciones sobre el concepto de *currículo*:

En cuanto a currículo (...) hay una multiplicidad de concepciones, desde las más estrechas que equiparan currículo a planes y programas, con sus diversos elementos constitutivos, hasta las más amplias que aspiran a involucrar toda una teoría educativa, una política institucional e incluso una postura social e ideológica de los actores sociales que determinan, diseñan, ejecutan, evalúan, o se benefician de un proyecto curricular específico. (p.20)

Cuadro 1: Definiciones sobre el Currículo

Autores	Año	Definiciones
Bobbit	1918	Origen de la moderna concepción del currículum. Conjunto de experiencias que permiten que los alumnos se adapten a la vida de los adultos en sociedad.
Dewey, Caswell, Campbell	30's	Se destaca la relación entre experiencia y educación. Desde esta perspectiva se considera cualquier elemento de la escuela e incluso de fuera de ella (en la medida que esté planificado) como parte integrante del currículum.
Tyler	1949	Todos los aprendizajes de los estudiantes, planificados y dirigidos por la escuela para obtener sus objetivos educativos.
Shane y McSwain	1958	La esencia del currículum incluye dos entidades separadas aunque interrelacionadas: en primer lugar, el registro escrito del consenso grupal acerca de los métodos, materiales, alcances y desarrollo del proceso educativo; y, en segundo lugar, las subjetividades del maestro y del alumno.
Oliver	1965	Básicamente el currículum es lo que les sucede a los alumnos en la escuela como resultado de lo que los maestros hacen. Incluye todas las experiencias educativas de las que la escuela es responsable.
Neagley y Evans	1967	El currículum es el conjunto de experiencias planificadas que la escuela proporciona para ayudar a los alumnos a alcanzar las metas de aprendizaje previstas para mejorar sus habilidades.
Taba	1974	El currículum es en esencia un plan para el aprendizaje... planificar el currículum es el resultado de decisiones que afectan a tres asuntos diferentes: 1) selección y ordenación del contenido; 2) elección de experiencias de aprendizaje; 3) planes para lograr condiciones óptimas para que se produzca el aprendizaje.
Tanner y Tanner	1980	El currículum es la reconstrucción del conocimiento y la experiencia, desarrollada sistemáticamente bajo el auspicio de la escuela, para capacitar al alumno a incrementar su control sobre el conocimiento y la experiencia.
Eggleston	1980	Al currículum le interesa la presentación del conocimiento y comprende una pauta, instrumental y expresiva, de las experiencias de aprendizaje destinadas a permitir que los alumnos puedan recibir ese conocimiento dentro de la escuela. Esta pauta de experiencias es de tal naturaleza que responde a la idea que la sociedad tiene de la esencia, la distribución y la accesibilidad del conocimiento y está, por lo tanto, sujeta a cambio.
Beauchamp	1981	El currículum es un documento escrito que diseña el ámbito y la estructuración del programa educativo proyectado para una escuela.
Schwab	1983	Currículum es lo que es transmitido con éxito en diferentes grados a diferentes alumnos por profesores implicados, utilizando materias y acciones apropiadas, de cuerpos legitimados de conocimiento, habilidad, tacto y propensión para actuar y reaccionar, que son elegidas para la instrucción después de una reflexión seria y una decisión colectiva por representantes de los que están involucrados en la enseñanza de un grupo de alumnos que son conocidos por los que toman las decisiones.
Bernstein	1990	Currículum como sistema de mensaje que constituye aquello que cuenta como conocimiento válido para ser transmitido.
De Alba	1991	Síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos), que conforman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse o resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación.

Cullen	1997	Un currículum explicita las complejas relaciones del conocimiento con la sociedad, lo que supone un cierto control social del conocimiento escolar. Esto implica que el currículum es: a) un modo de relacionarse con el conocimiento (enseñanza-aprendizaje), presuponiendo un modelo deseable de construcción del sujeto social del conocimiento; b) una forma de entender ese conocimiento (contenidos educativos) y, por ello, un inevitable control sobre qué conocimientos deban socialmente circular en la escuela; y c) una manera de configurar las relaciones del conocimiento con la vida cotidiana y prácticas sociales, es decir, sobre los fines sociales del conocimiento.
Tejada	1999	Curriculum es un conjunto de contenidos culturales organizados en un plan de instrucción que integra las experiencias de enseñanza-aprendizaje que han de desarrollarse por los diferentes agentes educativos, sujetos a revisión-reflexión según su desarrollo práctico y contexto particular con la finalidad del desarrollo personal y social.
Beyer y Liston	2001	El currículo constituye el eje de la actividad educativa. Incluye el conocimiento formal y explícito, esencial en las actividades educativas, así como los mensajes más tácitos. Representa la finalidad de la educación.
Oliva	2002	El currículum es el puente entre la teoría y la práctica, y aporta una nueva visión del concepto de la enseñanza, una visión amplificadora, en el sentido de que compromete a todos los elementos que tienen algo que ver con la enseñanza, una visión integradora en cuanto al compromiso y la participación de todos y cada uno de los elementos, y una visión contextualizadora del proceso de enseñanza.
Estebaranz	2004	El currículum es un fenómeno sustantivo, sociopolítico y técnico-profesional, que abarca tanto la racionalidad de las intenciones, de la cultura que se ofrece y de las acciones continuadas y coherentes que propicia, como también las experiencias reales que proporciona, ya que el currículum es tanto lo que planifica y proporciona el currículum formal como lo que desarrolla el currículum informal. Y cruzando estas realidades, se encuentran las mediaciones resultantes de las experiencias relacionales entre profesores y estudiantes.
Bolívar	2008	El currículum se entiende como un plan de acción que guía la enseñanza, prescribiendo, de modo anticipado, los resultados. A nivel institucional el currículum expresa una concepción global o un modelo de lo que la escuela debe ser con respecto a la sociedad, y cómo el contenido es seleccionado y definido al servicio de esta expresión. Entre el nivel de la institución y el aula, el currículum escrito implica una primera transformación del contenido con la intención de convertirlo en utilizable para profesores y alumnos. Finalmente la enseñanza transforma el contenido para hacerlo accesible a los alumnos.
Sánchez & Gairín	2008	Proceso mediante el cual las instituciones universitarias socializan al estudiante en un campo profesional, transmiten cultura (tanto científica como social y humanística) y promueven determinadas inquietudes y compromisos.
Gimeno	1988 2012	Curriculum es el eslabón entre la cultura y la sociedad exterior a la escuela y la educación, entre el conocimiento y la cultura heredados y el aprendizaje de los alumnos, entre la teoría (ideas, supuestos y aspiraciones) y la práctica posible, dadas unas determinadas condiciones... De todo lo que sabemos y es potencialmente enseñable y posible de aprender, el currículum es una selección regulada de los contenidos a enseñar y aprender que, a su vez, regulará la práctica didáctica que se desarrolla durante la escolaridad.

Fuentes: (De Alba, 1991b; Angulo, 1994; Mateo, 2000; Salazar, 2001; Monclús, 2004; Tejada, 2005; Bolívar, 2008; Sánchez & Gairín, 2008; Martínez-Rider, 2010; Gimeno, Feito, Perrenoud & Linuesa, 2012).

Concepciones del currículo

La concreción de todas las definiciones registradas, puede establecerse a partir de una síntesis de todas ellas, lo que se denomina en la literatura sobre ciencias educativas como *concepciones o caracterizaciones del currículo*. Antonio Monclús Estella (Monclús, 2004, pp.117-124) da cuenta de algunas de estas caracterizaciones:

- La clasificación de Monclús, basado en Print, Schubert, Gress & Purpel, Saylor, Alexander & Lewis, Marsh & Stafford, Smith & Lovat

El currículum como:

- Una cuestión de materias
- Experiencia
- Intención
- Reproducción cultural
- *Currere* (carrera a realizar)

- La clasificación de Gimeno

El currículum como:

- Estructura organizada de conocimientos
- Sistema tecnológico
- Plan de instrucción
- Conjunto de experiencias de aprendizaje
- Solución de problemas

- La clasificación de Ferrández

El currículum como:

- Los contenidos de enseñanza
- Plan guía de la actividad escolar
- Experiencia
- Sistema
- Disciplina

- La clasificación de Print

Concepciones del currículum:

- Académica racionalista
- De los procesos cognitivos
- Humanística
- Tecnológica y Ecléctica

José Gimeno Sacristán (Gimeno, Feito, Perrenoud & Linuesa, 2012, p.37) conceptualiza el currículum como *proceso* y como *praxis*:

Proyecto educativo. El texto curricular → Currículum interpretado (profesores y alumnos) → Currículum realizado en prácticas con sujetos concretos y en un contexto → Efectos educativos reales → Efectos comprobables y comprobados.

José Félix Angulo Rasco (Angulo, 1994) reconoce tres esferas en el sistema complejo que representa un currículum:

- El currículum como contenido (representación de la cultura)
- El currículum como planificación (representación de la acción)
- El currículum como realidad interactiva (racionalidad de la acción)

José Tejada Fernández (Tejada, 2005, pp.93-101), sintetiza la visión de múltiples autores, los más influyentes en la historia de la producción de conocimiento en el campo científico del currículum, llegando a la conclusión de que el éste puede ser abordado desde cuatro perspectivas fundamentales:

- Currículum como conjunto de contenidos culturales organizados
- Currículum como plan de instrucción
- Currículum como experiencias de enseñanza-aprendizaje
- Currículum como práctica (praxis)

Beauchamp, otro muy destacado teórico curricular, plantea dos caracterizaciones interesantes. Una primera, sobre los que considera los tres usos legítimos de la palabra *currículum*:

Uno es hablar de que un currículum es un documento preparado con el propósito de describir las metas y el ámbito y secuencia del contenido cultural seleccionado para alcanzar las metas determinadas. Uno segundo es hablar de un sistema curricular que tiene como propósito el desarrollo de un currículum, la implementación organizada de ese currículum y la organización de su evaluación. Uno tercero es hablar del currículum como un campo de estudio. (Beauchamp, citado por Bolívar, 2008, p.135)

La segunda caracterización tiene que ver con las dimensiones del campo curricular:

Hay dos dimensiones del campo curricular: la dimensión substantiva y la dimensión procesual. La dimensión substantiva puede ser clasificada como el área del diseño curricular. Esta área abarca todas aquellas potenciales elecciones para la selección del contenido cultural a ser incorporado en el currículum, así como los modos alternativos de organizar dicho contenido cultural (...) La dimensión procesual puede ser catalogada como el área de desarrollo curricular. Esta área abarca el proceso de planificación curricular, implementación y evaluación, e incluye el problema del liderazgo y otros roles. A pesar de este hecho quiero insistir que la teoría del currículum debe explicar ambas dimensiones, hay bastante trabajo teórico tanto en el diseño como en el desarrollo curricular. (*Ibid*, pp.135-136)

D. F. Walker (citado por Bolívar, 2008) nos ofrece una concepción del currículo desde lo que él llama los núcleos fundamentales del concepto, los cuales articula en la siguiente definición:

El currículum se refiere al *contenido* y *propósito* de un programa educativo conjuntamente con su *organización*. Un currículum consiste en: a) [aquello de lo cual] los profesores y alumnos se ocupan conjuntamente; b) aquello que profesores, alumnos y otros implicados reconocen como importante de enseñanza y aprendizaje, y que suelen tomar como base para juzgar el éxito de la escuela; y c) las formas en que estos asuntos están organizados internamente y en relación con otras situaciones educativas inmediatas en el tiempo y espacio. Esto significa que el currículum se tipifica, en [el] lugar de sus componentes, en las acciones y actitudes de los que están comprometidos en una situación de enseñanza-aprendizaje. (p.147)

Bolívar (2008) concluye que el currículo tiene una dimensión existencial, como fenómeno o ámbito de la realidad, y una dimensión teórica, como campo de estudio e investigación. Una cosa es el cuerpo (prácticas educativas), dice, y otra la teoría para comprender e infundir vida a ese cuerpo. El mismo autor reflexiona – nos sumamos a esta discusión – acerca de la sobre-determinación del currículo desde una visión escolarizada:

En una época como la actual, de la sociedad del conocimiento y de las TIC, del aprendizaje a lo largo de la vida y con una estructura de trabajo flexible y cambiante, estamos obligados a sacarlo [el currículo] de dicho reducto escolar [el discurso académico en torno al currículum], para abrirlo al aprendizaje informal. Por eso, debido a esa pesada

tradición escolar, resulta problemático adecuar la noción de currículum a contextos educativos informales. (Bolívar, 2008, p.134)

Para cerrar esta sección sobre las caracterizaciones del currículo, citamos las palabras de Yovany Salazar, quien asume una postura crítica desde la lógica de las relaciones de poder que toda experiencia curricular supone:

En el contexto de una sociedad de clases, la escuela a través de su currículo formal y real, por lo general, contribuye a la reproducción y perpetuación de este injusto sistema social vigente, ya que por medio de los elementos subyacentes en el contenido, metodología, actividades de aprendizaje y, sobre todo, (...) formas de evaluación-acreditación, se va inculcando y formando en el alumno los valores, creencias y opiniones de obediencia, conformidad, silencio, individualismo y competencia que el sistema capitalista requiere. (Salazar, 2001, pp.60-61)

Fundamentación teórica del currículo

A continuación, un cuadro donde presentamos las fuentes científicas históricas a través de las cuales se ha fundamentado teóricamente el currículo. Las fuentes se ubican en los campos disciplinarios de: la historia, la filosofía, la sociología y la psicología. La didáctica, la pedagogía y, en general las ciencias de la educación, se han nutrido de estas aportaciones para diseñar las bases de sus diversos modelos epistemológicos.¹

¹ Para ubicar la presencia de *la comunicación* dentro de estas tradiciones científicas, se recomienda la lectura de *Comunicación, ciencia e historia. Fuentes científicas históricas hacia una Comunicología Posible*, de Galindo (Coord.) (2008). India: McGraw-Hill.

Cuadro 2: Las fuentes científicas históricas

Fundamentos Históricos	Fundamentos Filosóficos	Fundamentos Sociológicos	Fundamentos Psicológicos
<ul style="list-style-type: none"> • Época primitiva <p>Transmisión oral de costumbres, tradiciones, problemas y posibles soluciones, por parte de los ancianos a los niños y jóvenes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grecia antigua (479 a.C.) <p>Educación superior (retórica y filosofía) para quienes formarían la clase gobernante).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Roma imperial/Edad Media (las 7 artes liberales) <p>Trivium: gramática, retórica y dialéctica / Cuadrivium: aritmética, geometría, música y astronomía.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cristianismo <p>Agrega la filosofía y la teología a las siete artes liberales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Renacimiento <p>Currículo basado en el estudio del Hombre.</p> <ul style="list-style-type: none"> • S. XVI <p>Reforma religiosa (Lutero y Calvino): Universidad de Glasgow: la regulación del nuevo orden social) / Escuelas jesuitas (Loyola)</p> <ul style="list-style-type: none"> • S. XVII <p>Realismo humanista (conocimiento para mejorar el mundo) / Realismo social (el ideal del hombre refinado) / Realismo sensorial (el conocimiento por los sentidos como método)</p> <ul style="list-style-type: none"> • S. XVIII (Europa) <p>Tres tipos de instituciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Escuela de burgos (para pobres) ○ Gimnasium (para quien podía pagar su educación) ○ Paidogium (para la nobleza) • América prehispánica 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Idealismo <p>Enfoque racionalista. Razonamiento deductivo como único método de conocimiento. El propósito de la educación consiste en transmitir la herencia cultural. Currículo basado en las ideas. Otorga gran importancia a la selección de materiales educativos. Desde esta posición, se destaca, también, la educación liberal y vocacional.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Realismo <p>Método inductivo. Destaca las relaciones de causa y efecto en el mundo físico. Dios es la causa primera de toda existencia. Es esencial la asimilación de contenidos. Comprensión del orden natural de las cosas y adaptación del sujeto a dicho orden. Cree que el alumno logra el verdadero conocimiento sólo cuando es capaz de asimilar hechos y comprender sus interrelaciones profundas. Al elaborar el currículo, hay un esfuerzo manifiesto por organizar los hechos en diferentes áreas de conocimiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Pragmatismo <p>Atribuye gran importancia a la experiencia inmediata. La educación es el medio para recrear, controlar y dirigir la experiencia. Su objetivo es el de ayudar al alumno a resolver sus propios problemas. El alumno, al resolver un problema, adquiere nuevas experiencias para satisfacción de sus propios intereses. La base del currículo está constituida más por los intereses de los educandos que por la tradicional organización de los contenidos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Neopositivismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Funcionalismo <p>Perspectiva sociológica iniciada por Emilio Durkheim. La educación es visualizada como funcional al sistema y es considerada bajo tres dimensiones como acción, como proceso y como institución. En consecuencia el sistema educativo cambia si primero cambia el sistema social. La función principal de la educación es la socialización de la generación joven por la generación adulta, ello con el fin de asegurar la supervivencia y continuidad del sistema social vigente, transmitiendo los contenidos de su cultura. Se distingue la <i>pedagogía</i> de la <i>educación</i>, asignándole a ésta los hechos y acciones y a aquella las teorías y las concepciones educativas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estructural-Funcionalismo <p>Se propone el análisis de la sociedad global y los requerimientos esenciales para su existencia, supervivencia, renovación e integración. Para Talcot Parsons el sistema de interacción constituye el sistema social, al que subdivide en cuatro subsistemas: el organismo, la personalidad, el sistema social y el sistema cultural. Asigna a la escuela las funciones de socialización, asignación de estatus y roles y el control social, esto a través de la cualificación profesional, la selección de los ya “elegidos” y la legitimación de los saberes oficialmente valorados y reconocidos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teoría de la reproducción <p>La función socializadora de la educación se la explica en el conjunto de las relaciones sociales clasistas. De esta</p>	<p>Dentro de la ciencia psicológica, la psicología de la educación, y dentro de ésta, las teorías del aprendizaje.</p> <p>Teorías del <i>bloque dominante</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disciplina mental o psicología de las facultades <p>La tarea de la educación es ejercitar la mente, hacerla progresar mediante la disciplina y el adiestramiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conexionismo <p>Currículos que otorgan especial importancia al ejercicio y la repetición.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conductismo <p>El aprendizaje es una respuesta condicionada, éste se produce cuando se desea una respuesta particular y se halla un estímulo capaz de provocarla. De esta corriente psicológica surge el movimiento denominado “tecnología educativa”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teoría de la forma, del campo o Gestalt <p>El aprendizaje es la organización de las partes en un todo significativo. Propone un currículo que ofrezca al alumno la oportunidad de descubrir procesos y relaciones dentro de la realidad múltiple o en su reflejo abstracto: el conocimiento.</p> <p>Teorías del <i>bloque alternativo</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Psicoanálisis <p>Lo más importante es estudiar los mecanismos por los cuales se logra el aprendizaje. Este es concebido como la modificación de pautas de conducta. Se plantea que el pensar está caracterizado por el conjunto de experiencias, conocimientos y afectos con los que el</p>

<p>Educación diferenciada por castas y sexos. Formación corporal, intelectual y moral, con la honradez, la verdad y el trabajo como valores supremos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estados Unidos de Norteamérica <p>El discurso curricular, como hoy lo conocemos, surge en los EUA en el contexto de su proceso de industrialización (1890-1930). Nuevos discursos en el ámbito social (taylorismo), psicológico (conductismo) y filosófico (pragmatismo) tienen correlatos en el campo de la educación: tecnología educativa, la evaluación y la teoría curricular, respectivamente. En la postguerra, Norteamérica diseña un currículo que busca resolver el problema de la articulación entre la educación y los requerimientos de mano de obra cualificada para el desarrollo industrial. En la década de los 70, los <i>Reconceptualistas</i> critican la racionalidad tecnocrática y recuperan tradiciones intelectuales europeas: existencialismo, fenomenología, psicoanálisis y marxismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Latinoamérica <p>México se ha constituido en el centro de los debates en lo que a campo curricular se refiere. Se pueden ubicar tres momentos en la evolución de la teoría curricular latinoamericana:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Incorporación acrítica del tecnocratismo norteamericano ○ Cuestionamiento del modelo hegemónico estadounidense ○ Surgimiento del discurso crítico en el campo del currículo. 	<p>La comprobación hipotética recrea la ciencia en su descripción más exacta como verdad última. La educación debe reproducir los valores y conocimientos acumulados en el curso de la historia. El educando es un “instrumento mecánico” que debe formarse con calidad, eficacia y eficiencia. El currículo es un cuerpo organizado de materias en forma lineal, el mismo que se trabaja, de igual manera, tanto en las ciencias sociales como en las naturales.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Estructural-Funcionalismo <p>El alumno es el que aprende y la figura del maestro la que aporta los conocimientos para que aquel adquiera las habilidades, destrezas, competencias y capacidades necesarias para el funcionamiento del sistema social vigente. Al currículo le interesan las disciplinas que estén acordes a las necesidades de una formación económico-social y conforman un cuerpo cerrado. La relación sujeto-objeto es vertical y el maestro es el agente de la socialización y control educativos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Materialismo dialéctico <p>Los problemas del hombre y la naturaleza se explican a partir de la contradicción, el cambio, la contextualización y el análisis del mundo como totalidad y de la realidad como fuente infinita de fenómenos. La educación es agente de transformación y resistencia. Al currículo le interesa el proceso político-educativo antes que los contenidos y el profesor dentro del aula. Ambientes de aprendizaje socio-dinámicos de crítica y autoconfianza.</p>	<p>forma niega rotundamente que la acción educativa sea neutral o efectuada para un conjunto humano armónico, con intereses comunes; por cuanto la escuela se diversifica, de acuerdo con la división social del trabajo. La escuela como aparato ideológico del Estado renueva las relaciones de producción existentes, a través de la introyección del discurso ideológico de la clase dominante, esto tanto por medio de los contenidos como de las prácticas escolares. La escuela no sólo es un lugar privilegiado de reproducción cultural sino también de violencia simbólica, convirtiéndola así en el mejor instrumento de control y selección social.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teoría de la resistencia <p>Las fuentes que la vertebran son: la fenomenología (el significado es producto de la interacción) y el neo-marxismo (ve a las escuelas como agentes de control ideológico que reproducen y mantienen la vigencia de criterios, valores y formas dominantes). Asigna un papel activo, tanto a la interacción humana como a la experiencia, considerándolos cruciales vínculos mediadores entre las determinaciones estructurales y los efectos vividos. Considera a las escuelas como instituciones relativamente autónomas que pueden llegar a ser fuente de contradicciones, dejando así de ser funcionales a los intereses materiales e ideológicos de la sociedad dominante.</p>	<p>individuo piensa y actúa, es decir, por su esquema referencial. El aprendizaje sólo es posible a partir de cierto nivel de confusión generado por el miedo a la pérdida y el miedo a lo desconocido.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teoría de Ausubel <p>Se refiere a la Teoría conocida como del Aprendizaje Significativo. Dice que aprender significa comprender, y para ello es condición indispensable tener en cuenta lo que el alumno ya sabe sobre aquello que se le quiere enseñar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Epistemología genética <p>Su principal sistematizador es Jean Piaget. El conocimiento es un proceso en construcción devenido de la interacción dialéctica del sujeto cognoscente con el objeto cognoscible. La mente del que conoce es activa y creativa, en permanente construcción/modificación de esquemas y de transformación de la realidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teoría de Lev Vigotsky <p>Se le atribuye el paradigma ecológico contextual, referido al origen social de la mente humana. El aprendizaje es contextualizado, social, compartido. En este proceso el lenguaje oral es decisivo dentro de la interacción humana, pues la verbalización reorganiza la mente, y al hacerlo, la desarrolla.</p> <p>Piaget y Vigotsky son las figuras clave del <i>constructivismo</i>, como corriente pedagógica.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Yovany Salazar Estrada *Apuntes en torno al proceso de desarrollo del currículo* Universidad Nacional de Loja 2001. Pp. 20-50. También: Gimeno, Feito, Perrenoud & Linuesa. 2012; Bolívar. 2008. La organización del contenido es del investigador.

Principales paradigmas en el campo del currículo

En esta sección presentamos los modelos fundamentales que han marcado el desarrollo histórico del *currículum* como *campo de estudio*. Aquí encontrará el lector los hitos históricos de la teoría curricular, los momentos clave de su evolución. Estos enfoques o etapas configuradoras del pensamiento sobre el currículo se despliegan – en la página siguiente – en un cuadro organizado a partir de estos descriptores:

- la época en que se sitúa
- sus máximos representantes
- la orientación educativa contenida en el modelo curricular
- el enfoque educativo de los paradigmas
- la concepción que cada uno tiene del currículo
- las influencias que los explican históricamente
- sus fuentes científicas
- la ideología que les subyace
- su planteamiento central
- los principales aportes al campo de la teoría del currículum

Se observará que la gran mayoría de autores, enfoques y modelos provienen de la escuela norteamericana; pareciera una “historia americana”, pero la verdad es que cuando hablamos sobre currículum necesariamente debemos orientar nuestra mirada a los Estados Unidos, pues su influencia ha sido definitiva, tanto en Europa como en América Latina. Al respecto, Bolívar (2008) manifiesta:

Aunque esta historia es casi exclusivamente americana, lo que podría acercar el asunto a un cierto “colonialismo”, es evidente que – más allá de su origen anglosajón – somos herederos de las grandes tradiciones y enfoques que han conformado el currículum como campo de estudio, aunque se hayan constituido principalmente en dicho contexto. (p.157)

Cuadro 3: Principales paradigmas en el campo del currículum

Paradigmas Descriptores	Clásico Tradicionalista	Conceptual Empirista	Reconceptualista
Época	Es la etapa constituyente, a partir de 1918 con “El currículum”, de Bobbit. Se consolida en 1949, con “Principios básicos del currículum”, de Tyler. Alcanza su gran auge en la década de los 50.	Emerge y adquiere importancia en la década de los 60. Su punto culminante es en 1968, con el célebre manifiesto de Schwab: “ <i>El campo del currículum está moribundo...</i> ”.	A partir de los años 70.
Representantes	Bobbit, Tyler, Taba, Saylor, Tanner y Tanner, Neil y Zais.	Schwab, Brunner y Posner, Strike, Walker, Reid, Westbury, la Asociación Americana para la Investigación Educativa (la Revista de esta institución se convirtió en la portavoz del movimiento).	Por sus orientaciones científicas, se les agrupó en cuatro ramas: Apple, Giroux y Popkewitz en la línea de la crítica político-social; Pinar y Grumet en la corriente del psicoanálisis y el existencialismo; Kliebard y Franklin en la vertiente histórica; y Eisner representando el matiz estético del movimiento.
Orientación educativa	Modelos de planificación racional de la enseñanza y el aprendizaje.	Modelos prácticos-procesuales para el diseño instruccional por parte de expertos de las disciplinas científicas.	Modelos críticos para el cambio educativo y social.
Enfoque educativo	Tecnológico	Interpretativo-fenomenológico	Socio-crítico
Concepción del currículum	El currículum como <i>producto</i>	El currículum como <i>proceso</i>	El currículum como <i>praxis</i>
Influencias	La etapa de consolidación del capitalismo en su fase imperialista en los E.U.A.	Ante la insuficiencia de los planteamientos del paradigma tecnológico y a la luz de los desarrollos curriculares que se habían hecho en el periodo “post-Sputnik”, se inicia este movimiento alternativo que tiene gran proyección en todo el mundo anglosajón, sobre todo en Inglaterra.	El descontento con la situación educativa y social en torno a los 70 (guerra de Vietnam, protesta juvenil, reivindicación de derechos para minorías, desigual distribución económica y del poder). La insatisfacción ante la falta de un discurso teórico y normativo en educación. La “nueva sociología de la educación”.
Fuentes científicas	Bajo un planteamiento tecnológico, utiliza el modelo burocrático, apoyándose en una psicología de corte conductual y en sociología funcionalista.	Comparte los principios filosóficos, sociológicos y psicológicos de los clásicos tradicionalistas. La diferencia radica en que privilegia el criterio de los especialistas en las disciplinas científicas, soslayando el de los especialistas en currículo.	Tradiciones filosóficas europeas: neo marxismo y Escuela de Frankfurt, la tradición psicoanalítica (desde Freud a Lacan), el existencialismo (de Heidegger a Sartre) y la fenomenología (Husserl, Merleau-Ponty o Ricoeur), la crítica artística y literaria.

Ideología	Se caracteriza por su posición pragmática, utilitarista y funcionalista al tratar de adecuar la educación, la escuela y el currículo a las aspiraciones, necesidades y conveniencias del desarrollo capitalista norteamericano.	Se sustenta en un propósito de redefinición y reconstrucción de la cultura. Concepción de la enseñanza como una actividad moral que promueve valores e ideales sociales mediante la puesta en práctica de procesos de mejora en la formación de los alumnos.	Se propone cuestionar el carácter funcionalista/reproductor del currículo y argumenta en favor de la construcción de una teoría de la resistencia. Critica la contribución de la escuela y el currículo a la formación de individuos indiferentes, apáticos, escépticos, frente a todas las posturas ideológicas.
Planteamiento central	El <i>Rationale</i> de Tyler, que contiene las 4 preguntas fundamentales para el desarrollo del currículo: 1. ¿Qué propósitos educativos debería tratar de alcanzar la escuela? 2. ¿Qué experiencias educativas se pueden aportar que probablemente alcancen esos propósitos? 3. ¿Cómo se pueden organizar con efectividad esas experiencias educativas? 4. ¿Cómo podemos determinar si se alcanzan los propósitos?	Elementos centrales de su planteamiento: Los problemas curriculares son prácticos, no teóricos; los problemas curriculares se resuelven por deliberación; el currículum como práctica se refiere a las acciones y decisiones que toman los agentes morales particulares, actuando responsablemente para promover y proteger el bien en los estudiantes. Por ello, el currículum es una hipótesis de trabajo en el aula, lo que conlleva ponerlo a prueba por parte de alumnos y maestros, asumiéndolo como algo inacabado y problemático.	Los objetivos curriculares se fijan mediante procesos de diálogo y discusión entre los agentes / Se consideran los elementos curriculares al servicio de la participación social y constructiva / Las actividades han de ser constructivas y de aprendizajes compartidos, siempre abiertos al entorno / Los contenidos deben ser socialmente significativos / La educación es valoración consensuada, negociada, buscando evidencias de la contribución de las actividades a la mejora del contexto / El profesor es un intelectual transformador, crítico y reflexivo. Agente de cambio social y político.
Aportes	Haber reemplazado a la didáctica tradicional por una teoría del currículo, de la evaluación y de los objetivos instruccionales, así como haber reflexionado respecto de la necesidad de estudiar las teorías filosóficas, sociológicas y psicológicas para orientar el planteamiento, desarrollo y evaluación del currículo.	Haber propiciado un significativo giro en la teoría del currículum, enfatizando la construcción del conocimiento especializado en la mente del alumno, los métodos de enseñanza y las teorías del aprendizaje más pertinentes para facilitar este proceso.	Haber reconocido las interdependencias entre lo que ocurre en las instituciones educativas y las estructuras y relaciones sociales. Su estrategia teórica clave fue pensar la construcción científica del conocimiento sobre el currículum como un proceso de reconstrucción crítica sobre la propia experiencia de planificación y desarrollo del currículum.

Fuentes: (Mateo, 2000; Salazar, 2001; Monclús, 2004; Tejada, 2005; Bolívar, 2008; Sánchez & Gairín, 2008). La organización del contenido es del investigador.

En lo que respecta a Latinoamérica, la evolución de la teoría curricular no ha sido muy distinta a la anteriormente descrita, y sin embargo, vale la pena distinguir las dos grandes corrientes que marcaron - y lo siguen haciendo - el desarrollo en este campo de la educación.

Cuadro 4: Paradigmas curriculares en América Latina

Modelo Técnico	Teoría Crítica
<p>Este paradigma llega a Latinoamérica como proyecto multinacional de Tecnología Educativa (<i>Alianza para el Progreso</i>). El objetivo implícito fue generar en los docentes una visión tecnocrática del proceso educativo. En la práctica este modelo permite determinar <i>qué enseñar</i> en función de <i>qué habilidad</i> y las metas comportamentales a las cuales acceder a partir de los criterios técnicos racionales. Declara que el proceso educativo ha de ser neutro, inocuo y aséptico. Desde esta perspectiva el currículo y la programación se diseñan, ejecutan y evalúan en función de objetivos. Pese a su carácter a-histórico y su fidelidad al conductismo y la racionalidad tecnológica, el paradigma mantiene plena vigencia y predominancia en virtud de su propuesta metodológico-técnica muy fácil de operativizarse.</p>	<p>Teniendo como fundamento los aportes de la escuela crítica de Frankfurt, reproduccionista francesa, de las variantes psicoanalíticas, de los reconceptualistas norteamericanos y de la relectura de los clásicos del pensamiento pedagógico, se plantea un discurso curricular crítico (finales de los setenta). Se reflexiona sobre el currículo como práctica social, invoca la necesidad de centrarse en el ser del humano, reconceptualizan y ejemplifican a la evaluación curricular como proceso investigativo y participativo.</p> <p>En materia de diseños curriculares, el <i>sistema modular por objetos de transformación</i> le debe su creación a este paradigma (el caso de la <i>Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, en México</i>).</p>

Fuente: Yovany Salazar Estrada *Apuntes en torno al proceso de desarrollo del currículo*. Universidad Nacional de Loja, 2001, pp. 50-56.

Al repertorio de paradigmas o modelos sobre el currículum que hasta ahora hemos presentado, habría que considerar también los enfoques que relacionan el currículum con la cultura, con el lenguaje, con la teoría del discurso y, en general, con la postmodernidad. Estos temas formarán parte del segundo capítulo.

Taxonomía del currículum

Las taxonomías relativas al currículum nos aportan más elementos para profundizar sobre sus percepciones; son importantes porque en la práctica, sirven como indicadores para su evaluación. La taxonomía más generalizada es ésta:

Cuadro 5: Taxonomía del currículum

<i>Currículo Formal o Explícito</i>	<i>Currículo Real o Vivido</i>	<i>Currículo Oculto</i>
Llamado también plano estructural-formal, plan de estudios o norma oficial que guía el proceso educativo en las instituciones educativas, hace referencia a la propuesta oficial escrita que, en lo académico y en lo administrativo, hacen las instituciones de cualquier nivel escolar a quienes van a cursar estudios formales. Este currículum obedece a la visión particular que sobre la realidad, universo, sociedad, escuela, hombre, conocimiento tienen los sujetos sociales que planean y diseñan el currículum.	Conocido también como plano procesal-práctico o práctica curricular, consiste en la puesta en marcha del plan de estudios. Entran en juego y coinciden en tiempos y espacios específicos, principalmente, profesores, alumnos y autoridades educativas. Este currículum trata de recuperar las condiciones concretas tanto de los sujetos sociales involucrados en el proceso, como de los espacios en donde se desarrolla la práctica educativa.	Se lo conoce también con los nombres de currículum implícito, currículum escondido, currículum encubierto o latente. Se refiere a todas aquellas prácticas derivadas del proceso interactivo de las relaciones sociales escolares. Puede definirse como el conjunto de normas, valores y creencias no afirmadas explícitamente que se transmiten a los estudiantes a través de la estructura de significados subyacentes, tanto en el contenido formal como en las relaciones de la vida escolar y familiar.

Fuente: Guerrero, 1996; Salazar, 2001; Tejada, 2005; Gimeno, Feito, Perrenoud & Linuesa, 2012.

Glatthorn (citado por Monclús, 2004, pp.115-116) sugiere como *tipos* de currículum los siguientes:

- El currículum ideal o recomendado. Propuesto por los estudiantes.
- El currículum institucionalizado. Lo que la sociedad considera que los alumnos deben aprender.
- El currículum deseado o escrito. La propuesta oficial de las organizaciones educativas.
- El currículum disponible o apoyado. El currículum que puede ser enseñado, en función de los recursos, materiales y humanos, con que cuenta la institución.
- El currículum implementado. Lo que realmente enseñan los profesores en las aulas.

- El currículum logrado. Es lo que los estudiantes realmente aprenden como resultado de su interacción con el currículum.
- El currículum conseguido. La medida del aprendizaje del estudiante.

Porter y Smithson (citados por Bolívar, 2008, pp.149-150) distinguen entre:

- Currículum intentado.- el descrito en los documentos oficiales de las instituciones educativas.
- Currículum realizado.- es el conjunto de los contenidos curriculares con que los estudiantes trabajan en el aula.
- Currículum evaluado.- supone la totalidad de instrumentos y contenidos utilizados en la tarea de evaluación del currículum.
- Currículum aprendido.- son los conocimientos adquiridos por los estudiantes.

Bolívar (2008) le llama “*currículum-en-acción*” al currículum enseñado (p.153). Eisner habla del *currículo nulo, excluido o ausente* para referirse a “aquel conjunto de contenidos, aprendizajes y habilidades que no están presentes (o no lo están de manera suficiente) en los currículos diseñados o planificados, pero que constituyen una de las demandas de los alumnos o de la sociedad” (citado por Bolívar, 2008, p.150). Miriam Ben-Peretz utiliza el término *currículo potencial* o *potencial del currículum* y lo define como “el conjunto de posibilidades de interpretación y desarrollo (no previstas – en muchas ocasiones – por los diseñadores) que el currículo prescrito y los materiales curriculares ofrecen, susceptibles de ser recreadas/reconstruidas por los profesores, como agentes curriculares” (citada por Bolívar, 2008, p.151).

1.2 La evaluación del currículo

Conceptualización de la evaluación curricular

Evaluación es un concepto inherente a la naturaleza del *currículum*. Planear, diseñar e instrumentar los currícula supone una actividad transversal a estas tres etapas, que es precisamente lo que se persigue verificar por la actividad de evaluación. Sobre la relación entre currículo y evaluación, dice Joan Mateo (2000) que el currículum es la “unidad funcional de la intervención educativa, aquella que permite comprender la acción, asignar valores a sus elementos y gestionar de forma eficaz la mejora y el

cambio” (pp.125-126). Si bien los primeros trabajos sobre evaluación del currículum o programas educativos se remontan a la década de 1930 en los Estados Unidos, adquiriendo solidez teórica y metodológica en la segunda mitad del siglo XX, hoy en día se trata de una función estratégica para todos los sistemas educativos, de la cual dependen, en mayor o menor grado según el contexto, el reconocimiento y la acreditación pública de programas e instituciones, profesores, alumnos y gestores educativos; el financiamiento de planes de estudio; el nivel competitivo del programa académico en términos de mercado; y a un nivel más profundo: la evaluación curricular es el mejor recurso para que la escuela aprenda de sí misma, refuerce sus aciertos, corrija los errores y planifique su desarrollo. Sobre este punto, Monclús (2004) dice:

La evaluación [curricular] ha visto ampliarse su campo de acción y su consideración hasta convertirse asimismo en un campo complejo y fundamental dentro del diseño y desarrollo del currículum. Hoy no cabe plantear una planificación de la enseñanza o de la escuela sin plantearse de forma decisiva el problema, límites, niveles, fases y momentos de la evaluación (...) La interdependencia de tres conceptos (decisiones, juicios, información) define esencialmente la evaluación; por tanto, el entendimiento claro de estos conceptos y su interdependencia es un requisito indispensable para entender los detalles del proceso de evaluación. (pp. 186-188)

En general, se puede definir la *evaluación curricular* como aquella actividad educativa que “focaliza fundamentalmente su atención en determinar si el currículum, tal como ha sido diseñado, desarrollado e implementado está produciendo o podrá producir los resultados deseados” (Mateo, 2000, p.129). Con el propósito de ampliar la conceptualización del término que ahora nos ocupa, reproducimos algunas definiciones que nos parecen ejemplares, desde diferentes perspectivas.

Desde un plano abstracto, Vilchez (citado por Salazar, 2001) define la evaluación curricular como “el proceso de medir y valorar la ejecución así como los resultados de la aplicación del conjunto de experiencias de aprendizajes que la escuela pone a disposición de sus alumnos para que desplieguen plenamente sus potencialidades” (p.165). El mismo Vilchez, pero desde el plano práctico-operacional, señala que “la evaluación curricular es el proceso de delinear, obtener y analizar información útil con el propósito de juzgar y tomar decisiones alternativas, respecto de la estructura y el

funcionamiento del currículo” (*Ibid*). Ahora, desde la tecnología educativa, la evaluación curricular se entiende como “un proceso continuo inherente al currículo, que sirve para recoger información en todas las etapas del proceso educativo, determinar el logro de objetivos, la eficacia de los recursos empleados, tomar decisiones, retroalimentar al sistema y procurar su mejoramiento” (Celi, citado por Salazar, 2001, p.165). Desde la perspectiva crítica, las definiciones se complejizan. En esta línea, Yovany Salazar sustenta que:

La evaluación curricular constituye un proceso crítico, autocrítico, reflexivo, participativo y propositivo dirigido a conocer, comprender y valorar el currículo desde su génesis y en las fases de planificación, ejecución, evaluación, gestión administrativa e instancias de apoyo para, de acuerdo a la interacción de los sujetos sociales y los resultados de la evaluación, consolidarlo, reajustarlo o transformarlo. En virtud de lo anterior este proceso permite reflexionar, a través del análisis crítico, sobre los diferentes aspectos y momentos de la vida de la institución, con la finalidad de obtener información significativa que permita a los diversos sectores involucrados, en un primer momento, la estructuración del alternativas posibles y, en un segundo momento, asumir las mejores decisiones, eligiendo de entre todas las alternativas existentes aquella que se juzgue mejor. (Salazar, 2001, pp.165-166)

Mientras que, instalada también en la perspectiva crítica, Alicia de Alba explica la evaluación curricular como:

[La evaluación] es un proceso complejo de reflexión y análisis crítico de datos objetivos contruidos teórica y prácticamente, a partir de los cuales se reconoce, comprende y valora: el origen, la conformación estructural y el desarrollo de un currículum, en la seguridad de que la comprensión y valoración fundamentadas del mismo, posibilitan consolidarlo, reajustarlo o transformarlo, tanto en sus aspectos estructurales formales como en los procesales prácticos o en la interacción entre ambos; y, en cuanto a sus significaciones implícitas y explícitas. (De Alba, citada por Salazar, p.166)

Existe un pleno consenso respecto a que la evaluación curricular es un *Proceso*. A continuación, algunas problematizaciones sobre *el proceso* de evaluación del currículo.

Salazar (2001) argumenta que todo proceso de evaluación curricular deberá considerar las siguientes etapas, fundamentales para cumplir con su propósito:

- La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes
- La evaluación del desempeño de los profesores
- La evaluación de los programas de estudio (evaluación de instrucción)
- La evaluación de los planes de estudio
- La evaluación del currículo como un todo, esto es, del conjunto de elementos procedentes, que se concretiza en: sistema de objetivos, perfiles de ingreso y egreso, campo y prácticas profesionales, plan de estudios, además de la gestión, administración y logística del currículo y el propio régimen de evaluación.

Tejada (2005, pp.178-181) define la evaluación curricular como un proceso sistemático de recogida de información que implica un juicio de valor y que está orientada hacia la toma de decisiones; dicho proceso, agrega, ha de atender las siguientes dimensiones: el qué (objeto); el cómo (modelo); el para qué (finalidad); el quién (evaluador/es); el cuándo (momento); con qué (instrumentos); y el referente (adecuación y pertinencia respecto al contexto).

Sobre el mismo concepto de *proceso*, Print (citado por Monclús, 2004) habla de siete estadios necesarios en la actividad de evaluación del currículo: “evaluación predictiva; especificación de tareas; evaluación del diseño; recopilación de datos; análisis de datos; conclusiones y recomendaciones; y presentación del informe” (p.187).

Origen y desarrollo histórico de la evaluación curricular

Yovany Salazar (2001) argumenta que, en su versión moderna, la evaluación curricular tiene su origen en el contexto del proceso de industrialización que viven los Estados Unidos de Norteamérica (EUA) hacia fines del siglo XIX y principios del XX. Según el autor, son la visión funcionalista, la opción conductista y la administración científica del trabajo, los factores que concurren para llevar la idea del control individual y social al campo de la educación. Al conjunto de estos fenómenos podría denominársele la “pedagogía de la sociedad industrial” (Salazar, 2001, p.161). En el caso de EUA, Stufflebeam y Shinkfield (citados por Salazar, 2001, pp.161-164), ubican los siguientes periodos en el desarrollo de la evaluación de los currículos:

- El periodo pretyleriano (desde sus orígenes hasta 1930)

Los chinos, 2 mil años a.C., dirigían investigaciones evaluativas de orden militar... los clásicos griegos empleaban cuestionarios evaluativos dentro de sus recursos de metodología didáctica... en la Inglaterra del S. XIX existían comisiones reales para la evaluación de los servicios públicos... en 1845, en Boston, EUA, se aplican tests de rendimiento para medir qué tan bien educaban las escuelas a sus alumnos... entre 1887 y 1898, se evaluaron los conocimientos de ortografía de 33 mil estudiantes... y a principios del S. XX, aparecen ya los tests estandarizados.

- La época tyleriana (desde 1930 hasta 1945)

Ralph Tyler es quien acuña el término “evaluación educacional”. Su método evaluativo se centra en objetivos claramente fijados, por lo define la evaluación como algo que ha de determinar (medir) si los objetivos previamente propuestos se han alcanzado o no.

- La época de la “inocencia” (entre 1946 y 1957)

Se desarrollan estrategias e instrumentos para ser aplicados a los distintos métodos de evaluación existentes. Entre esos instrumentos destacan los tests, la experimentación comparativa y la coincidencia entre resultados y objetivos.

- La época del realismo (de 1958 a 1972)

Se da un gran auge en la inversión del Estado para evaluar proyectos curriculares a gran escala. Los objetivos generales son: evaluar las metas, examinar las inversiones, analizar el perfeccionamiento y la prestación de servicios, así como determinar los resultados que es deseable obtener de los programas educativos.

- La época del profesionalismo (desde 1973 hasta el presente)

El campo de la evaluación se consolida como una profesión diferenciada y reconocida. Prolifera la producción teórica. Las universidades y demás organismos vinculados al sector educativo profesionalizan la actividad evaluadora, dentro de la que se considera, como de particular importancia, la evaluación curricular.

Tras este desarrollo, la actividad de evaluación curricular reconoce hoy tres tipos o estrategias de intervención (Mateo, 2000; Salazar, 2001; Monclús, 2004; Tejada, 2005): *Diagnóstica* (inicial, para determinar deficiencias y necesidades), *Formativa* (continua, durante la experiencia de aprendizaje) y *Sumativa* (al final de la experiencia de

aprendizaje). Por otra parte, Talmage (citado por Mateo, 2000, pp.129-133) menciona cinco tipos de cuestiones pertinentes en el marco de toda evaluación curricular:

- La cuestión del valor intrínseco (grado de adecuación y pertinencia del currículum una vez que ha sido diseñado y configurado)
- La cuestión del valor instrumental (¿en qué medida el currículo diseñado es correcto en función de los fines y objetivos planificados previamente para el programa?)
- La cuestión del valor comparativo (ante la posibilidad de renovar, incorporar nuevos programas o modificar en su totalidad el planteamiento curricular)
- La cuestión del valor de idealización (actividad evaluativa para la mejora continua del programa)
- La cuestión del valor de decisión (decisiones de calidad una vez que las cuatro cuestiones anteriores han sido debidamente atendidas)

Justificación, principios y requerimientos de la evaluación curricular

Cuadro 6: El *por qué*, el *cómo* y el *para qué* de la evaluación del currículum

Razones para la justificación de la evaluación curricular	Principios y requerimientos que debe cumplir la evaluación curricular
<ul style="list-style-type: none"> • Generar información válida para su análisis y posterior toma de decisiones e implementación de acciones educativas. • Comprender y explicar las distintas situaciones educativas que se generan en la cotidianidad del hacer académico. • Aprender si los currículos satisfacen la necesidad que les originó, o si, no desarrollan habilidades ni destrezas, o bien, desarrollan habilidades y destrezas que ya no corresponden al contexto actual de las instituciones educativas y de las necesidades sociales. • Dar respuesta a los cuestionamientos implícitos y explícitos que, desde dentro y fuera de las instituciones educativas, se hacen a los currículos vigentes. • Atender la exigencia de cambios en el currículo cuando se modifican o transforman las circunstancias sociales que le sirvieron de fundamento o de fin. • A través de los resultados de los procesos de evaluación curricular, fundamental y guiar el mejoramiento, reajuste, retroalimentación, cambio o rediseño de los currículos. • Conocer el nivel de congruencia interna de los planes y programas de estudio, así como la congruencia externa del currículo en relación con las nuevas exigencias del perfil profesional, del campo y práctica, así como los nuevos requerimientos socioeducativos del entorno. 	<p>Condiciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que sea útil (normas de utilidad) • Que sea factible (normas de viabilidad) • Que sea ética (normas de honradez) • Que sea exacta (normas de precisión) <p>Desde el modelo curricular tecnocrático funcional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selección de aquellos aspectos que deben ser evaluados, en atención a su importancia, trascendencia y utilidad. • Orientar el trabajo hacia determinadas metas, fines y objetivos. • Amplitud de alcance de la evaluación. • Continuidad del proceso evaluativo. • Valor y validez en el diagnóstico vía la utilización de los instrumentos idóneos, empleados debidamente. • La evaluación debe servir para integrar los diversos elementos del proceso educativo. <p>Desde la perspectiva crítica del currículo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación de todos los involucrados en el proceso. • Considerar no sólo los productos educativos, sino todo el proceso que conduce a tales resultados. • La evaluación debe venir de un proceso de investigación para alcanzar una comprensión teórica de lo evaluado, así como un manejo adecuado de su carácter axiológico. • Reconocer que el campo curricular es un proceso político y un proceso teórico-metodológico-técnico y que, por lo tanto, es necesario manejar ambos aspectos para llevar a cabo la evaluación y cambio curricular. • Considerar el conjunto de relaciones sociales generadas a partir del <i>currículo vivido</i> dentro de la institución escolar.

Fuente: Yovany Salazar Estrada. *Apuntes en torno al proceso de desarrollo del currículo*. Universidad Nacional de Loja, 2001, pp. 167-172. La organización del contenido es del investigador.

Paradigmas, enfoques y modelos de evaluación curricular

En la página siguiente mostramos un cuadro que sintetiza los principales modelos de evaluación del currículum. En las dos primeras columnas del cuadro aparecen los términos paradigma y enfoque; a continuación, explicamos su contenido. Mateo (2000, pp.135-137) define los tres tipos de paradigmas dominantes aplicados a la evaluación curricular: a) Paradigma positivista (perspectiva empírico-analítica y cuantitativa). El conocimiento es objetivo, está basado en la experiencia y es válido para todos los tiempos y lugares. Su lógica metodológica es la vía hipotético-deductiva. b) Paradigma constructivista-humanístico-naturalista, llamado también cualitativo, interpretativo, fenomenológico, histórico-hermenéutico o etnográfico. Se concentra en el estudio de los símbolos, las interpretaciones y los significados tanto de la conducta humana como de la vida social. c) Paradigma socio-crítico. Su plataforma ideológica tiene como fin la transformación de la estructura de las relaciones sociales. Sus fuentes: la filosofía crítica de la Escuela de Frankfurt, el neo-marxismo, la teoría social crítica de Habermas y los trabajos de Freire, Carr, Kemmis y Taggart, entre otros. Sus principios: comprender la realidad como praxis, orientar el conocimiento hacia la liberación de los sujetos e involucrar al docente mediante la autorreflexión. Respecto a los enfoques cuantitativo y cualitativo de la evaluación, Monclús (2004) establece sus diferencias:

[Evaluación cuantitativa]: Formulación de juicios sobre determinado fenómeno obtenido por medio de instrumentos que tienden a la expresión de los resultados de modo numérico (...) [Sus modelos] se centran en aspectos parciales de la realidad y en la obtención y tratamiento de informaciones empíricas cuantificables. Suele proceder metodológicamente a través de modelos matemáticos y estadísticos con vistas a establecer relaciones causales entre fenómenos o componentes de éstos, tratan de “explicar” los fenómenos que estudian y predecir cómo será su desarrollo futuro (...)

[Evaluación cualitativa]: Los modelos cualitativos, abordan la realidad que estudian como un todo y sobre ella recogen y analizan información cualitativa (en el sentido de que no precisa ser cuantificable y que incluye elementos valorativos). Su pretensión no es tanto explicar la realidad como entenderla e interpretarla (por tanto, no se reducen al análisis de hechos objetivos, sino que amplían el espectro a los hechos subjetivos e intersubjetivos: significados, valores, ideas, etc.). (pp. 196-198)

Cuadro 7: Principales modelos de evaluación curricular

Paradigma	Enfoque	Modelos	Características del Modelo
Positivista	Cuantitativo	Clásico. De evaluación por objetivos.	Primer modelo de evaluación sistemática. R. W. Tyler es su principal representante. El proceso de evaluación, es en esencia, el proceso de determinar en qué medida los objetivos educativos han sido actualmente alcanzados a través del currículum. Vinculado a la tecnología educativa, lo que evalúa son aprendizajes. Óptica empírico-analítica.
		CCIP para la toma de decisiones	Este modelo de Stufflebeam es el más empleado hasta la fecha. Contempla 4 grandes apartados: el contexto (todo lo que rodea al programa); el input (recogida de información); el proceso (orientado al análisis de la implantación del currículo y a la toma de decisiones respecto del control y de la gestión del mismo); el producto (comparación entre los logros y los objetivos planificados desde el currículo).
		Científico de evaluación	De su modelo, Suchman dice que la evaluación debe basarse en la lógica del método científico pero sin soslayar la subjetividad implícita de los participantes. Los criterios de éxito o fracaso para evaluar un programa deben ser: esfuerzo, trabajo, suficiencia del trabajo, eficiencia y proceso. Este último con 4 dimensiones: los atributos, la gente afectada, el contexto y los efectos del programa.
		De discrepancia	Autor: Provus. El proceso de evaluación tiene 4 componentes: determinar los estándares a lograr y los resultados obtenidos con la aplicación del programa, comparar los resultados con los estándares y determinar sus discrepancias. Y los siguientes estadios: diseño, instalación, productos y costes.
Constructivista Humanístico Naturalista	Cualitativo	De Basilio Sánchez Aranguren	Los aspectos evaluables incluyen la planificación del programa, su ejecución y los resultados obtenidos; y en la metodología se contemplan la evaluación de necesidades, de rendimiento y del sistema del programa.
		Tecnocrático	La autoría es de José Amaz. Se trabaja a dos niveles: evaluación formativa y evaluación acumulativa. La primera se realiza simultáneamente con todas aquellas actividades en que se elabora, instrumenta y aplica el currículum. La acumulativa, permite juzgar la eficacia del currículum, reexaminar su congruencia interna y determinar su eficacia.
		De evaluación “iluminativa”	Parlett y Hamilton. Su propósito es recrear una “pintura” lo más completa posible del programa educativo: realizar un estudio intensivo teniendo en cuenta todos sus componentes, a fin de “iluminar” sus características principales. Considera 3 fases esenciales en el proceso evaluativo: observación, ampliación de la indagación y explicación. La educación es un conjunto complejo y dinámico de interacciones.
		De evaluación artística	Propuesto por Eisner, se fundamenta en una concepción de la enseñanza como arte y el profesor como artista, apoyándose en el currículum como una realidad cultural que encarna normas y reglas implícitas de la cultura. Se basa en la crítica, a partir de la interpretación y comprensión de los símbolos del contexto.
Socio-Crítico	Cualitativo	Del “retrato”	Autor: Lightfoot. Los principios del modelo vienen de la Antropología. El “retrato” es una etnografía comprimida en la que el evaluador captura el espíritu del programa.
		De “semblanza” o respondiente	Este modelo creado por Stake ofrece un relato holístico del programa, concede más importancia a los programas que a la teoría, brinda experiencias a los interesados y toma en cuenta sus diversas interpretaciones. Es básico conversar con todos los actores vinculados al programa educativo.
		De evaluación democrática	Este modelo propuesto por McDonald es eminentemente cualitativo, dentro de una visión naturalista de la realidad. Sólo abarcando la realidad como un todo vivo y en movimiento, tal y como se produce en el día a día, puede la investigación servir para la acción.
		De investigación-acción participativa	Proviene de la tradición crítica latinoamericana. Prioriza la categoría de totalidad en su sentido epistemológico, así como el método hermenéutico-dialéctico como proceso metodológico-técnico de la evaluación curricular. La evaluación es un asunto académico-político que exige compromiso.

Fuentes: De Alba, 1991a; Mateo, 2000; Salazar, 2001; Monclús, 2004; Tejada, 2005. La organización del contenido es del investigador.

Según (Monclús, 2004, pp.190-191), la mayoría de las caracterizaciones, adjetivaciones, modelos y paradigmas en torno a la evaluación curricular, caben en tres líneas o ejes:

- Eje descriptivo
- Eje normativo
- Eje de toma de decisiones

En general, agrega, toda evaluación puede implicar tres tipos de funciones:

- Recogida de información sobre componentes y actividades de la enseñanza
- Interpretación de esta información de acuerdo con una determinada teoría o esquema conceptual
- Adopción de decisiones relativas al perfeccionamiento del sistema en su conjunto y de cada uno de sus componentes

Para Santos (citado por Monclús, 2004, pp.193-194,199), la evaluación curricular debería desempeñar, en todos los casos, las funciones siguientes:

- Evaluación como diagnóstico (para conocer el estado cognoscitivo y actitudinal de los alumnos)
- Evaluación como selección (permite al sistema educativo llevar a cabo una adecuada selección de estudiantes)
- Evaluación como jerarquización (definición de lo que es evaluable y cómo ha de ser evaluado)
- Evaluación como comunicación (se refiere a las interacciones simbólicas entre profesores y alumnos que se suscitan durante el proceso evaluativo)
- Evaluación como formación (para la reconstrucción reflexiva del proceso por parte de todos los involucrados, asumiendo que *evaluar es comprender y comprender es formarse*)
- Evaluación como un proceso de diálogo, comprensión y mejora

Sea cual fuere el paradigma o enfoque desde el cual se proyecte la actividad de evaluación curricular, ésta, según Santos (citado por Monclús, 2004, p.200) debería contar con ciertas características deseables:

- Que sea independiente y por ello comprometida

- Que no sea meramente cuantificable, sino que incorpore los instrumentos cualitativos necesarios y pertinentes
- Que sea práctica y no meramente especulativa
- Que se lleve a cabo por vías democráticas y no basada en la autocrítica
- Que sea procesual y no meramente final
- Que sea, siempre, participativa; no mecanicista
- Que sea colegiada y no individualista
- Que sea, de preferencia, externa, aunque de iniciativa interna

En el contexto específico de América Latina, Rocío Santamaría y Nerio Gerardo Vilchez (citados por Salazar, 2001, pp.175-176) señalan dos enfoques teóricos que, afirman, subyacen a todo modelo de evaluación curricular:

- Enfoque cuantitativo-experimental

Inspirado en Emilio Durkheim, es la apuesta metodológica positivista para la investigación y la evaluación educativas. Sus fundamentos se nutren del método hipotético-deductivo, nomológico-deductivo, descriptivo, objetivo y orientado al producto. Por su enfoque cuantitativo, está basado fundamentalmente en el uso de instrumentos estadísticos. Está relacionado con el descubrimiento, la verificación o la identificación de relaciones causales entre conceptos derivados de un esquema teórico previamente formulado.

- Enfoque cualitativo

Se basa sobre puntos de vista antropológicos, fenomenológicos, inductivos, holísticos, subjetivos, orientados siempre al proceso. Este enfoque contempla métodos cualitativos que incluyen estudios etnográficos, estudios de caso, entrevistas en profundidad, entrevistas no estructuradas o semiestructuradas y observación participativa. Los datos se recogen en forma de *narraciones abiertas*.

En todo caso, la opción no debería decantarse por la línea cuantitativa o la cualitativa, sino, como afirma Monclús (2004), entender la evaluación como un proceso de investigación capaz de sintetizar ambas perspectivas, pues la evaluación no es un producto acabado, sino abierto y dinámico, en línea con la idea de una educación permanente.

Por último, y respecto a los enfoques teóricos que subyacen a todo proceso de análisis curricular, coincidimos con Salazar (2001) cuando señala que “existen diversas formas de evaluar el currículo; la que se adopte dependerá (...) de la ideología y axiología del equipo evaluador, así como de la naturaleza y características del objeto de evaluación y de los objetivos que se propongan” (p.172).

Totalidad y mediación como elementos constructivos de la evaluación curricular

Deseamos concluir este capítulo dando cuenta de las reflexiones hechas por Alicia de Alba sobre “la construcción de una teoría de la evaluación curricular”. Nos parece pertinente toda vez que los recursos epistemológicos que la autora plantea, coinciden con los que hemos de emplear para desarrollar nuestro objeto de estudio. De Alba (1991a) propone una “conformación del campo de la evaluación curricular como el corte y la articulación conceptual entre diversas perspectivas epistemológicas y teóricas y la asunción del compromiso que implican los procesos de evaluación curricular” (p.116). En primer término, De Alba estima necesario, previo al abordaje analítico del currículo, “entender la categoría de totalidad social o totalidad dialéctica desde una perspectiva epistemológica” (De Alba, 1991a, p.123).

La totalidad no es todos los hechos, sino que es una óptica epistemológica desde la que se delimitan campos de observación de la realidad, los cuales permiten reconocer la articulación en que los hechos asumen su significación específica. En este sentido se puede hablar de la totalidad como exigencia epistemológica del razonamiento analítico. (Zemelman, citado por De Alba, 1991a, p.123)

Continúa De Alba (1991a): “La óptica de la totalidad asume la complejidad de la realidad al tiempo que permite tanto el corte como la articulación conceptual-analítica” (p.124). Así, si lo teórico tiene límites, la totalidad no los tiene. Por lo tanto, la totalidad como perspectiva permite romper los límites teóricos, y de ese modo permite, de igual manera, aprehender la realidad en su movimiento dialéctico. Más adelante, Alicia de Alba introduce el término *discurso* dentro de sus reflexiones, término que será también fundamental en la construcción teórica y la praxis metodológica de nuestra investigación.

La conformación conceptual del campo de la evaluación curricular puede comprenderse a partir del corte y la articulación conceptual, de y entre los discursos [sobre] el currículum

y la evaluación, que constituyen la posibilidad fundante de este campo y determinan la direccionalidad del desarrollo de sus tendencias (...) La concepción epistemológica de la cual se parta, determinará las posibilidades de construcción teórica en el campo de la evaluación curricular. (De Alba, 1991a, p.125)

Además del concepto *totalidad*, Alicia de Alba trabaja su propuesta a partir del término *mediación*:

La noción de mediación es importante para trabajar sobre las articulaciones conceptuales entre los diferentes niveles estructurales y los cortes temporales tanto de las distintas conceptualizaciones que pueden conformar una determinación óptica de evaluación curricular, como (...) entre los diversos objetos a evaluar o aspectos de un objeto, que se delimitan y construyen en los procesos de análisis curricular y se desarrollan en el contexto amplio de un proceso de evaluación curricular. (De Alba, 1991a, p.126)

Totalidad, mediación y discurso, como ya lo hemos dicho, serán referentes epistemológicos de crucial importancia para la definición de nuestro objeto de estudio, de nuestro marco teórico y de nuestro trabajo empírico.

Capítulo 2. La(s) competencia(s) como objetivo y la organización del currículo

2.1 La(s) *Competencia(s)* en la educación superior

Globalización, flexibilidad y competencias

Para aproximarnos conceptualmente al término *competencia(s)* debemos, en primer lugar, ponerlo en contexto. Nuestra época, considerando este término según la RAE, como “un periodo de tiempo que se distingue por los hechos históricos en él acaecidos y por sus formas de vida”, puede distinguirse por dos hechos históricos, *globalización* y *postmodernidad*, que se están expresando en nuevas formas de vida: formas éticas, formas de saber, formas de hacer, formas de ser, formas de consumir, formas de educar...

Globalización y Postmodernidad, dice Mario Díaz Villa, son dos caras de una misma moneda. Lo *global* tiene un rostro económico; lo *postmoderno*, el rostro de la cultura. Ambos fenómenos han impuesto un nuevo orden económico y nuevos procesos socioculturales: la globalización, sobre la base de una dimensión de *unicidad* ligada al capital; la postmodernidad o “mundialización”, a partir de una dimensión de *multiplicidad* ligada a lo cultural.

Para Anthony Giddens (2000):

La globalización está reestructurando nuestros modos de vivir, y de forma muy profunda. Está dirigida por Occidente, lleva la fuerte impronta del poder político y económico estadounidense y es altamente desigual en sus consecuencias (...) La globalización es política, tecnológica y cultural, además de económica. Se ha visto influida, sobre todo, por cambios en los sistemas de comunicación, que datan únicamente de finales de los años sesentas. (pp.15, 23)

Según Mario Díaz Villa², el *substratum* de la globalización reside en la proliferación de esquemas económicos y culturales *flexibles* que coexisten con líneas de

² Curso-Taller sobre *Flexibilidad y Competencias*. Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Verano 2012.

demarcación y estratificación social claramente definidas, pues si bien la globalización *diluye fronteras*, su rostro social muestra la persistencia de *rígidos límites*. Marcamos en *cursiva* el término *flexibles* porque, coincidiendo con Díaz Villa, creemos que la hipótesis inicial sobre la globalización es la apertura y debilitamiento de los límites, esto es, la *flexibilización* de los sistemas económico, político y cultural de la sociedad *mundializada*.

La *flexibilidad*, como expresión de lo *globalizante*, supone la ruptura de la continuidad manifiesta, explícita y rígida de los límites. Flexibilidad implica la refiguración de las posiciones y disposiciones en la estructura organizativa de un sistema y en sus relaciones. Por lo tanto, la flexibilidad es *un principio relacional* y su unidad de análisis sería *una forma de relación*. Para flexibilizar un sistema socio-cultural determinado, deberíamos operar, entonces, sobre la relación o las relaciones que activan dicho sistema. Flexibilización es multidimensionalidad³.

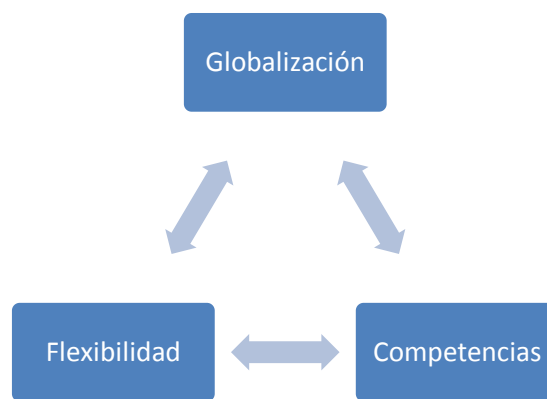
En general, la *flexibilidad* transforma la morfología de la interacción social al transformarse los límites de los contextos y espacios en los cuales esa interacción ocurre. Un *límite flexible* es aquel que permite la fluidez y el intercambio en sus demarcaciones; fluidez e intercambio que no son sino hechos comunicativos, fenómenos de *mediación comunicativa*. Por lo tanto: el grado de flexibilidad de un sistema social es igual al grado de *comunicabilidad* entre los límites de ese sistema y otro u otros sistemas con los que establezca una relación de intercambio. Esta idea vinculante entre *flexibilidad* y *comunicación* será de gran importancia para ubicar la(s) *competencia(s)* en el contexto universitario.

Todos los cambios que la globalización promueve podríamos reconocerlos, en términos generales, dentro de tres esferas básicas de la existencia social: la *vida*, el *trabajo* y la *educación*. En los tres casos la dinámica global opera dichos cambios a partir de muy diversos y complejos instrumentos, pero, como hemos señalado, todos esos instrumentos comparten un vector (*fuerza con dirección*): el de la *flexibilidad*. Ser *flexible* en tu vida, en tu trabajo, en tu formación educativa, es ser **competente**... en esta época de la *globalización*.

³ Estas nociones sobre *flexibilidad* coinciden con la idea de *modernidad líquida* que viene trabajando Zygmunt Bauman dentro de su producción científica.

Aceptando, para su discusión y análisis, este planteamiento, quiere decir que el *ser competente*, que la adquisición de la *competencia* o de las *competencias*, se constituye en un imperativo actitudinal que cruza transversalmente los *dominios de existencia* de la *vida personal*, del *trabajo* y de la *educación* de los sujetos, que necesitan *flexibilizarse* para *adaptarse* al orden global del mundo (*acomodo ergonómico al sentido de época*). Esta es, al parecer, la dinámica social que ha convertido a la(s) *competencia(s)*, hoy, en el *paradigma hegemónico* dentro de los campos educativo y laboral.

Esquema 1: Globalización, Flexibilidad y Competencias



Este *triángulo originario* nos plantea:

La globalización como un escenario económico nuevo de producción, distribución y consumo. En él juegan un papel importante los procesos y formas organizativas flexibles, el surgimiento de nuevas tecnologías de la información y la comunicación y, de manera crucial, el componente cognitivo de la fuerza de trabajo. Este último es fundamental para comprender el surgimiento y expansión del discurso de las competencias, y de las prácticas orientadas a su desarrollo. (Díaz-Villa & Nieto-Caraveo, 2012)

Las dos historias de la(s) *competencia(s)*

No basta con reconocer en la *globalización* y la *flexibilidad* el *contexto* de la(s) *competencia(s)*. Consideramos pertinente ir a buscar el *origen* de este *concepto* (denominado *concepto* si su abordaje se hace desde una *perspectiva científica*) o *noción* (denominada *noción* cuando su abordaje se lleva a cabo desde una *perspectiva histórica*).

La(s) *competencia(s)* tiene(n) dos historias reconocibles. La primera viene de las ciencias sociales en el siglo XX (Martín-Barbero, 2003; Díaz-Villa et al., 2006; Martínez-Rider, 2010). Desde la Lingüística (Chomsky), la Psicología (Piaget) y la Antropología (Lévi Strauss) se suscita una convergencia entre perspectivas epistemológicas. Noam Chomsky (gramática generativa), Jean Piaget (epistemología genética) y Claude Lévi Strauss (antropología estructural) “insinuaron una base biológica, una facilidad innata, como el substratum, la forma interior, la estructura subyacente o conocimiento tácito de la diversidad de acontecimientos y procesos creativos lingüísticos, psicológicos y culturales” (Díaz-Villa et al., 2006, p.63).

En ese concepto de *estructura subyacente*, de *base originaria* de la *creatividad humana*, parece estar la semilla del concepto sobre el que indagamos, el de la *competencia*. Así lo piensan algunos – no la mayoría – de los que han teorizado con mayor profundidad y densidad epistemológica el tema de la(s) *competencia(s)*. Jesús Martín-Barbero, por ejemplo, sostiene que la *competencia* es un *concepto-dispositivo* que emerge del campo de la lingüística y de la teoría de la comunicación (Martín-Barbero, 2003). Sobre la lingüística del habla, desarrollada por Chomsky en los años 70 dentro de la teoría de la gramática generativa, Martín-Barbero (2003) expone que en ella [lingüística del habla], la *competencia* es la capacidad que desde muy temprana edad tienen las personas de entender frases nuevas y de crear mensajes igualmente nuevos, inéditos; así como la actuación (*performance*), la realización de esa capacidad, comprendiendo y produciendo mensajes nuevos con una “vieja lengua”. Así, desde la lingüística el concepto de *competencia* entraba en el campo de la comunicación a través del término “*competencia comunicativa*”, afirma Martín-Barbero.

La *otra* historia de la(s) *competencia(s)* tiene lugar ya no en la ciencia sino en el mundo empresarial. A principios del siglo pasado, en los Estados Unidos de Norteamérica, la industria y la empresa privadas pensaron – y decidieron – que la Universidad debería, como uno de sus objetivos básicos, *capacitar laboralmente* a los *estudiantes-futuros trabajadores* (Schmal & Ruiz-Tagle, 2008). Esa capacitación habría de basarse en las expectativas que industriales y empresarios tenían sobre sus trabajadores, expectativas que tomaron la forma de *conocimientos* y *destrezas* para desempeñar con *eficacia* y *eficiencia* las tareas asignadas dentro del ámbito productivo. Tales *saberes-desempeños* tenían ya el rostro de *competencias*. Nacían las *prácticas de*

trabajo para acercar al alumno al mundo laboral real, y con ellas, el vínculo estratégico entre empresa y universidad (*Ibíd.*).

En torno a esta *historia* de las *competencias*, varios autores asumen posturas críticas, como es el caso de Gimeno, Feito, Perrenoud & Linuesa (2012), quienes cuestionan que el “saber esté al servicio del pragmatismo productivo”:

Desde el siglo XIX y muy especialmente durante todo el XX, la validez educativa y social del conocimiento científico ha sido valorada en función del uso utilitario que podría hacerse de él en el dominio sobre la naturaleza. El saber no es válido en tanto que pueda formar a las personas, sino en la medida en que ayuda a producir cosas y a controlar procesos naturales y sociales. No se sabe por saber, sino para producir, para aplicar. El interés por la utilización técnica del saber es consustancial a la producción industrial y más plenamente a la sociedad postindustrial, donde el dominio de la información es parte de la productividad, factor añadido a los dos componentes clásicos de capital y trabajo (...) Lo que se ha denominado como “vocacionalización” de los currícula se ha convertido en una fuerza que lleva a seleccionar contenidos por su valor de aplicación, funcionando como una ideología tendiente a articular mejor el sistema educativo con el mercado de trabajo en una economía con fuerte desempleo. (Pp.44-45)

En los años setenta, con los vertiginosos cambios económicos y tecnológicos, ese concepto de *competencias* adquiere mayor fuerza y relevancia. Se exigen, entonces, cambios (exigencias empresariales) en educación para incrementar la eficiencia, la productividad y la rentabilidad de los profesionales universitarios (Schmal & Ruiz-Tagle, 2008). Martín-Barbero puntualiza que “la aparición en la academia de las *competencias* se produjo – y no por casualidad – al mismo tiempo que hacía su entrada en el ámbito de la empresa, en la reingeniería de las empresas (2003). Desde entonces, según el mismo Martín-Barbero, la idea de *competencia* vincula las destrezas del *saber-hacer* con la capacidad empresarial de competir, es decir, de ganarle a los demás competidores en la lucha por la capacidad de generar rentabilidad (2003).

Así pues, las dos historias, los dos orígenes de la(s) *competencia(s)* demarcan sus territorios. Siguiendo con las reflexiones de Jesús Martín-Barbero (2003), éste reconoce dos acepciones de *competencia*. Una en clave comunicacional: asociada a la idea de destreza intelectual, y ésta a la de innovación, y por ende, a la de creatividad. Otra

acepción en clave de reingeniería empresarial: asociada a las destrezas que producen rentabilidad y competitividad. La tensión entre estas dos *versiones* ha tenido el siguiente desenlace: la creatividad social (*competencia* narrativa) sucumbió a la lucha empresarial por la conquista de la rentabilidad (*competencia* productiva).

No es extraño que en el campo educativo la idea de *competencia* que predomina sea aquella que se mueve en la lógica del competir más que en las dinámicas del crear, aquella que supedita la capacidad de innovar a la de rentar, y que liquida la creatividad social que está en la base del concepto de *competencia* lingüística y comunicativa. (Martín-Barbero, 2003)

Origen y evolución de la(s) competencia(s) en el contexto universitario

Ya instalado en el contexto universitario, el discurso en torno a la(s) *competencia(s)* también posee un origen y una evolución. Revisemos este punto. Martínez-Rider (2010) sintetiza así el desarrollo histórico de las perspectivas curriculares y los enfoques pedagógicos:

- Educación enciclopédica.- Del contenido textual al aprendizaje del alumno. Enseñanza vertical y autoritaria. Aprender es memorizar contenidos y reproducirlos.
- Tecnología educativa.- Racionalidad técnica... Sistema lineal insumo-proceso-producto... Enfoque por objetivos... Psicología conductista.
- Corriente crítica.- Incorporación de la dimensión política en el currículum. Bases constructivistas y de la pedagogía crítica latinoamericana. El sentido de la educación: la liberación del hombre por el conocimiento. Saber y emancipación.

Según Martínez-Rider, el enfoque por *competencias* recoge, hoy día, las aspiraciones de un currículum y una pedagogía innovadores, perfilándose como una nueva etapa en la evolución histórica de los modelos de enseñanza-aprendizaje. También para Díaz-Villa et al. (2006) la llegada del discurso sobre *competencias* al sistema educativo posee una gran relevancia: “Si en décadas pasadas las teorías dominantes en la educación fueron el conductismo y sus opuestos, las teorías de la reproducción y de la resistencia, hoy son las teorías de las *competencias*, al punto que ya es muy corriente identificar *competencias* con educación” (p.60).

Reconocemos que es discutible la dimensión histórico-transformadora que algunos adjudican a la(s) *competencia(s)*, pero lo que parece ser un hecho indiscutible, dadas las evidencias, es que, según asienta Díaz-Villa (2007, p.1):

- la noción de *competencia* está haciendo converger al campo educativo en todo el mundo
- la noción de *competencia* es un replanteamiento de la noción de *Formación*⁴
- la noción de *competencia* da origen a nuevos contextos de interacción social en la relación pedagógica
- la noción de *competencia* ha dado lugar a otras lógicas del conocimiento, a otras lógicas relacionadas con el acceso a éste y ha introducido, a la vez, nuevas modalidades de formación cada vez más performativas

Es por esto que nos resulta imperativo, debería serlo – creemos – para todos quienes participan del sistema de educación superior universitaria, reflexionar acerca del tema de la(s) *competencia(s)*. El distanciamiento crítico en este sentido será muy importante, pues resulta igualmente arriesgado descalificar a priori el discurso “hegemónico” sobre las *competencias* que asumirlo de manera entusiasta sin un previo y riguroso análisis. “Estar en diálogo con las *competencias* no significa su aceptación tácita irrestricta, implica desmontar los significados que engloba en cuanto al conocimiento, saberes culturales y procedimientos de diseño y organización de contenidos curriculares” (Orozco, citado por Nieto-Caraveo, 2001). La misma autora comenta:

Las razones por las que se decide asumir el desarrollo de *competencias* en el currículum, pueden ir desde la urgencia de sumarse a una tendencia importante en la retórica de las políticas educativas, a manera de una moda, hasta la necesidad de atender los requerimientos de algún organismo acreditador a como dé lugar. La forma como los actores universitarios resuelvan esta tensión entre la visión estratégica *vs* urgencia del corto plazo, afectará el alcance e impacto de las innovaciones emprendidas. (Nieto-Caraveo, 2011)

⁴ Formación: “El conjunto de principios, prácticas, reglas y medios e instrumentos, mediante los cuales se produce en los sujetos actitudes, capacidades y saberes. En la educación superior la formación se orienta hoy fundamentalmente al desarrollo de los saberes (recursos discursivos) y capacidades, por ejemplo, la capacidad para el manejo del conocimiento y de las relaciones sociales o de interacción en diferentes formas y en diferentes niveles de abstracción” (Díaz-Villa, 2007, p.1).

En esta reconstrucción reflexiva del concepto-noción de *competencia(s)*, encontramos un paradigma *clásico* y otro que podríamos denominar *alternativo* respecto a la forma de asumir y orientar el enfoque de *competencias*. Para la corriente clásica, escribe Díaz-Villa (2007), la noción de *competencia* está asociada a la idea de un rendimiento terminal; se trata de una especie de “*competencia sin sujeto*”, en la que deben ubicarse los sujetos si es que aspiran a ser competitivos en el mercado laboral. El autor detalla las características del paradigma tradicional de la(s) *competencia(s)*:

Las *competencias* están relacionadas con la aplicación y práctica de conocimientos en un conjunto de actividades laborales complejas que requieren un considerable nivel de autonomía, y el control y la orientación de otros (...) La *competencia* supone la aplicación de conocimientos a prácticas de un determinado nivel de complejidad (...) La *competencia* responde a la división o estratificación entre conocimiento y prácticas, que entran en una relación de aplicación (...) Las prácticas se conciben como desempeños de cierta complejidad que requieren el desarrollo de ciertas condiciones individuales para el ejercicio y para la interacción con otros en contextos específicos. (Díaz-Villa, 2007, p.4)

Del *paradigma alternativo* hablaremos más adelante, cuando nos refiramos a las *Teorías Fuertes sobre la Competencia*. Continuando con la visión *dominante* que regula la introducción y puesta en práctica del enfoque de *competencias* en las universidades, diremos que proviene tanto de los Estados Unidos como de Europa. En el contexto norteamericano, la *International Board of Standard for Training and Performance Instruction* (IBSTPI) ha definido una *competencia* como “un conocimiento, destreza o actitud que habilita a una persona para desempeñar efectivamente las actividades asociadas a una ocupación o función de acuerdo a los estándares esperados en el empleo” (Schmal & Ruiz-Tagle, 2008, p.149). Por su parte, el *National Center for Education Statistics* (NCES) define una *competencia* como “la combinación de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para realizar una tarea específica” (*Ibid.*).

En el caso de Europa, la gestión de los *consensos* tuvo un matiz de mayor participación y construcción deliberativa, aunque sólo de los que ocupaban las posiciones de poder y toma de decisiones dentro del sistema de educación superior. A fines del año dos mil, es presentado a la Comisión Europea el Proyecto *Tuning*

Educational Structures in Europe (Proyecto Tuning). En el marco de las Declaraciones de Bolonia (1999) y Praga (2001), el *Proyecto Tuning* se constituye como una plataforma académica para el debate sobre la educación superior en Europa. En 2004 este movimiento había llegado a Latinoamérica: nace *Tuning-América Latina*. Algunos de los principales postulados de *Tuning* respecto a la(s) *competencia(s)* pueden interpretarse así:

El desarrollo de las *competencias* en los programas educativos se relaciona con la construcción de un nuevo paradigma educativo orientado al aprendizaje centrado en el estudiante que favorezca la flexibilidad de su formación y conduzca, de esta manera, a redefinir los denominados perfiles profesionales de los programas de formación (...) La noción de *competencia* se plantea desde un enfoque integrado de las capacidades mediante la combinación dinámica de atributos que posibilitan un desempeño competente del futuro profesional como producto del proceso educativo (...) El *lenguaje* de las *competencias* es un mecanismo que regula la selección del conocimiento en correspondencia con unos fines particulares de formación; es un medio para la selección de contextos de aprendizaje en los cuales las prácticas sociales de los estudiantes se privilegian sobre la enseñanza (...) Las *competencias* incluyen *saber (conocer)* y *comprender, saber cómo actuar y saber cómo ser*. (Díaz-Villa, 2007, pp.13-14)

Hasta ahora hemos venido utilizando una terminología en singular y en plural para referirnos a la(s) *competencia(s)*. La diferencia entre una y otra no es simplemente terminológica ni morfológica, “es una diferencia semántica y semiótica (...) ambas nociones se ubican en lugares diferentes (...) la diferencia de lugares es lo que permite establecer la diferencia de los sentidos” (Díaz-Villa, 2007, p.16). El autor resume que cuando hablamos de *competencia*, en singular, estamos conceptualizándola desde un sentido de universalidad, es decir, la *competencia* como un principio o un saber tácito; mientras que al utilizar la forma plural *competencias*, se alude a comportamientos o realizaciones estandarizadas, a desempeños genéricos.

La diferenciación va aún más allá. Mario Díaz Villa (Díaz-Villa et al., pp.63-64) propone, para una mayor comprensión de lo que llama las “nuevas teorías de las *competencias*”, establecer una diferencia *conceptual* y *semántica* entre “Teorías Fuertes” y “Teorías Débiles” de la *Competencia*. Antes de dar cuenta de la manera en que Díaz Villa las caracteriza, hemos de manifestar que para nosotros, esas *teorías*

débiles representan, en general, la continuidad del paradigma clásico del enfoque de *competencias*, mientras que las *teorías fuertes* convergen en lo que anunciamos como el paradigma alternativo de la *competencia*. Retomando la tesis del autor, éste plantea que las *Teorías Fuertes* “distinguen (en la *competencia*) lo intrínseco de lo extrínseco, lo similar de lo diferente, lo singular de lo plural, el principio generativo de la práctica... la interacción es la base social, el fundamente que permite el desarrollo de la *competencia*”. Por el contrario, las *Teorías Débiles* se orientan hacia “lo extrínseco, lo plural, la práctica; se asimilan a lo que podemos denominar desempeño”. La relación entre teorías fuertes y débiles es indirecta, pues no existe una relación “uno a uno” entre la *competencia* y el desempeño: “el desarrollo de una *competencia* implica múltiples desempeños, pero un solo desempeño no necesariamente presupone la existencia de la *competencia*”. En síntesis: la *competencia* es una estructura interna al sujeto, una facilidad intrínseca; similar en todo ser humano, independientemente de su contexto cultural. Las *competencias* son seleccionadas, transmitidas y evaluadas (Díaz-Villa et al., 2006).

Registramos las principales características de las “teorías débiles” en torno a las *competencias* (Díaz-Villa et al., 2006, p.65):

- La mayoría de las *nuevas teorías* sobre las *competencias* son *débiles*: son “*teorías de desempeños*”.
- Un desempeño es equivalente a una *competencia*; o sea, la *competencia* es el nivel empírico del desempeño.
- Las *competencias*, entonces, dejan de ser el *principio generativo* que está en la base de los desempeños.
- Estas *teorías de desempeños*, que no de *competencias*, lo que ven es una acción situada que se define en relación con determinados instrumentos mediadores.
- Se ocupan de pautas, valores, formas de conducta, carácter, maneras, que se presentan erróneamente como *competencias*.
- De hecho, los conceptos que emplean – *conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes*, etc. – son incapaces de describir y explicar los supuestos básicos de su *Teoría*.

- En resumen, las “teorías débiles” posicionan a los sujetos en una serie de desempeños especializados que denominan *competencias*.

Teorías débiles, paradigma clásico o tradicional, orientación utilitarista o pragmatista... en todo caso, son estas construcciones teóricas las que están direccionando el llamado enfoque por *competencias* en la *Didáctica* (Currículum) de la Educación Superior en América y Europa. Por ello, conviene caracterizar este Modelo.

Modelo (*dominante*) de Competencias en la Educación Superior

Fuentes: (Hager & Beckett, 1996, pp.46; Díaz-Villa et al., 2006, p.67; UASLP, 2007, pp.27-30; Rué, 2007, pp.71-72; Schmal & Ruiz-Tagle, 2008, pp.148-150; Sanz de Acedo, 2010, pp.15-16; Martínez-Rider, 2010, pp.17-19 y ss.; Dávila, 2011; Gimeno et al., 2012, pp.84-89).

- Tesis del Modelo
 - La visión actual de la educación (contexto: sociedad post-industrial, de la información o del conocimiento) estima que la formación profesional debe responder a los retos que plantean las nuevas condiciones del ejercicio laboral flexible, ya no dependiente de situaciones conocidas y rutinarias, sino de situaciones contingentes que demandan innovación y aprendizaje como respuestas inteligentes a problemas nuevos y desconocidos en el nuevo mercado de trabajo (mercado flexible).
 - *Competencia* académica (campo educativo) + *competencia* laboral (campo de trabajo) = *competencia* profesional = identidad profesional.
 - La educación centrada en *competencias* no es un concepto más, una mera técnica didáctica orientada a la ejecución inmediata de habilidades, sino que es un enfoque que contempla los aprendizajes necesarios para que el estudiante actúe de manera activa, responsable y creativa en la construcción de su proyecto de vida, tanto personal y social como profesional.
 - La *competencia* es una medida de aquello que una persona puede hacer adecuadamente como resultado de la movilización de sus recursos y la planificación de sus acciones tras completar un proceso de aprendizaje.
 - Este enfoque se diferencia del tradicional en que la *competencia* no proviene de la aprobación de un currículo basado en objetivos, sino de la aplicación de conocimientos en ambientes reales, abriendo la posibilidad de transformar experiencias de aprendizajes en la posesión de *competencias*. Esto es, una

educación orientada a la generación de *competencias* asume que el foco está puesto en los resultados del aprendizaje.

- De la evaluación de la inteligencia a la evaluación de la *competencia*... Diseño curricular centrado en el que aprende... Currículo basado en el pensamiento sistémico y la planificación estratégica.
- Las *competencias* exigidas por el campo laboral deben generar cambios primero en las características del alumno que ingresa a la universidad; segundo, en las prácticas pedagógicas, en los docentes y en las tecnologías de información y comunicación disponibles.
- Criterios para definir las competencias educativas
 - Definir toda *competencia* considerando los actos intencionales y atributos personales aplicados a determinadas tareas.
 - Que las normas de *competencias* reúnan las siguientes características: ser integrales; ser generales, entendidas como acciones intencionadas; ser interdependientes y simultáneas, concebidas como tareas; implicar interpretaciones situacionales, es decir, tomar en cuenta el contexto como parte de las *competencias*.
 - Atender a la diversidad cultural propia de cada contexto, como aspecto definitorio de las *competencias*.
- Definiciones
 - La educación basada en *competencias* es una forma de educación que deriva en un currículo a partir de un análisis prospectivo de la sociedad y del intento por certificar el progreso de los estudiantes sobre la base de un rendimiento o comportamiento demostrable en una o varias de las *competencias* exigidas.
 - *Competencia* es una sentencia que describe la demostración integrada de un agrupamiento (*cluster*) de capacidades relacionadas y de actitudes observables y medibles en la ejecución de un trabajo o una tarea. Cluster de capacidades = capacidades cognitivas, prácticas y sociales manejadas diestramente como un todo.
 - *Competencia* es una concatenación de saberes, no sólo pragmáticos y orientados a la producción, sino aquellos que articulan una concepción del *ser*, del *saber*, *saber hacer*, del *saber convivir*.

- La *Competencia* es un *Saber en Acción...* un *Saber Hacer en Contexto*.
- La *competencia* se concibe como una capacidad efectiva para llevar a cabo de manera exitosa una actividad plenamente identificada que se desarrolla a través de experiencias de aprendizaje en cuyo campo de conocimiento se integran tres saberes: conceptual (*saber conocer*), procedimental (*saber hacer*) y actitudinal (*saber ser*).
- *Competencia* es la capacidad integral que tiene una persona para desempeñarse eficazmente en situaciones específicas de trabajo.
- *Competencia* es la habilidad para ejecutar las normas esperadas en un empleo; la primera consideración es la evidencia de tal ejecución, con la asesoría en el transcurso del trabajo, lo que ofrece una validación.
- *Competencia* es el conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en la acción, adquirido a través de la experiencia (formativa y no formativa-profesional) que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares.
- *Competencia* es una forma de saber personal y compleja que desarrolla todo individuo cuando, en un contexto de formación dado, maneja simultáneamente su «saber» (lo conceptual), su «saber hacer» (saber técnico y procedimental, y el conocimiento de lo contextual (en el que intervienen las relaciones interpersonales, lo emocional, los valores, etc.) y lo intenta aproximar a unos niveles de resolución prefijados por los docentes en aquel nivel educativo específico. Cada *competencia* se basa en una combinación de aptitudes prácticas y reflexivas, de orden diverso que se ponen en funcionamiento de modo interrelacionado, al realizar eficazmente una acción.
- La *competencia* enfatiza la aplicación de conocimientos y procedimientos en el *saber hacer*. Una *persona competente* es aquella que posee la creatividad, la disposición y las cualidades necesarias para hacer algo cada vez mejor y justificar lo que hace, es decir su conducta. Sólo la persona que sabe observarse y evaluarse críticamente podrá actuar con la disposición suficiente para lograr el efecto que desea.
- Las *competencias* buscan enfatizar y transparentar los perfiles profesionales, a través de la formulación explícita de los resultados demostrables del proceso formativo, ya que usualmente estos perfiles sólo se expresan en función de

conocimientos, habilidades y actitudes que la institución proporcionará a través de la enseñanza.

- Las definiciones sobre el enfoque de *competencias*, en general, se dirigen al uso integral de capacidades para responder oportuna y pertinentemente a las actividades y tareas laborales; a la incorporación de las habilidades al conocimiento dentro de un plan de estudios; a la formación integral del estudiante; a centrarse en las habilidades y el cumplimiento de actividades normadas. Por último, a la articulación de conocimientos, habilidades y actitudes que se ejercen en ámbitos particulares, desde enfoques eficientistas; holísticos y valorativos; o dirigidos al logro de propósitos.
- Nociones básicas (componentes esenciales de la competencia)
 - Conocimientos: Conjunto de informaciones adquiridas a través de la experiencia personal (percepción, retención, asimilación, transformación y comunicación, principalmente) que se estructuran en modelos abstractos y plataformas mentales. Desde el punto de vista constructivista, el aprendizaje se construye activamente, combinando experiencias nuevas con conocimientos pasados.
 - Habilidades: Destrezas que permiten realizar tareas y actividades con eficacia y eficiencia.
 - Actitudes: Disposiciones afectivas para la acción que constituyen el motor que impulsa al comportamiento en los seres humanos. Inducen igualmente a la toma de decisiones y a desplegar un determinado tipo de comportamiento acorde con las circunstancias del momento.
 - Valores: Principios y criterios éticos y morales formulados en términos de un “deber ser”, que determina el juicio sobre “lo bueno” y “lo malo” que las personas emiten sobre sí mismas y el contexto que las rodea.
- Tipos de competencias en el currículum
 - Profesionales básicas o transversales.- Para la vida ciudadana, para el desarrollo personal y profesional.
 - Profesionales obligatorias o específicas.- Las correspondientes a la profesión; conllevan el compromiso institucional.
 - Profesionales genéricas, optativas o adicionales.- Opcionales en currículos flexibles y educación continua (para toda la vida).

- Por su perfil: científicas, metodológicas, tecnológicas, técnicas, ideológicas, sociales, culturales, jurídicas, mercadotécnicas, comunicativas, éticas, axiológicas...
- Por su función: laborales, profesionales y de aprendizaje.
- **Objetivos del modelo**
 - Incrementar las posibilidades de los egresados para insertarse en la vida productiva (empleabilidad y capacidad emprendedora) y ciudadana.
 - Ir de una educación basada en la enseñanza y el profesor hacia una educación basada en el aprendizaje y el estudiante.
 - Integrar el contexto educativo con el laboral y el social.
 - Destacar la relevancia y pertinencia de los contenidos que se aprenden.
 - Evitar el fraccionamiento tradicional de los conocimientos y facilitar su integración.
 - Generar aprendizajes en situaciones complejas.
 - Estimular, facilitar y provocar la autonomía personal del estudiante.
- **Enfoques del modelo**
 - Centrado en la capacidad de ejecutar las tareas.
 - Centrado en los atributos personales (actitudes, capacidades).
 - El *holístico*: incluye los dos anteriores. En éste, las *competencias* deben expresarse en términos de desempeños, contextos de realización, evidencias y criterios de evaluación.
 - Enfoques en los procesos para desarrollar *competencias*: el conductista, el funcionalista y el constructivista.
- **Ventajas del modelo o enfoque**
 - Permite una mejor evaluación de los aprendizajes.
 - Facilita la comunicación con los empleadores.
 - Es un garante respecto a las capacidades de los egresados.
 - Potencia la inserción laboral y ajusta la oferta educativa a los requerimientos de desempeño profesional.
 - Genera mayor productividad temprana de los egresados.

- Desafíos del enfoque o modelo
 - En el diseño del currículo y la docencia: un nuevo rol del docente (orientado al aprendizaje más que la docencia), mayor relación entre teoría y práctica, mayor vinculación con el sector productivo.
 - En la gestión institucional: mejora continua, formación para y a lo largo de la vida, certificación de las competencias o reconocimiento legitimador.
 - En el sistema global: flujo permanente e incesante entre aula y práctica laboral; avances progresivos por módulos de aprendizaje.

Configurados ya los campos conceptual y de aplicación del modelo o enfoque por *competencias* en la educación superior, estamos en condiciones de orientarnos hacia los argumentos críticos que actualmente están potenciando la consolidación de un paradigma alternativo en torno a la *competencia*, las llamadas por Díaz Villa *Teorías Fuertes*, modelos emergentes que, sin desconocer lo logrado hasta hoy (los consensos en materia de conceptualizaciones y taxonomías, diseños curriculares flexibles y nuevas prácticas pedagógicas e innovadores ambientes de aprendizaje, entre otros logros), nos invitan a re-pensar la(s) *competencia(s)*, y al hacerlo, trazar otros horizontes posibles para este modelo educativo.

¿De dónde partir? Según Jesús Martín-Barbero:

Sólo un concepto de *competencia* arrancado a la obsesión competitiva de la sociedad de mercado, y redefinido desde las *competencias culturales*, podrá ayudarnos a transformar nuestros modelos de enseñanza poniéndolos en una densa relación con las *competencias* de aprendizaje que los nuevos sujetos llevan a la escuela. (Martín-Barbero, 2003)

Martín-Barbero propone, para recuperar el concepto de *competencia* en su sentido cognitivo, asociarlo al concepto de *hábitus*⁵, de Pierre Bourdieu. El mismo Bourdieu, citado por Martín-Barbero (2003), define *su* concepción del hábitus: “un sistema de disposiciones durables que, integrando las experiencias pasadas, funciona como matriz de percepciones y de acciones posibilitando tareas infinitamente diferenciadas”. Para

⁵ “Para Bourdieu el hábitus es una estructura estructurada y estructurante, un sistema de disposiciones duraderas que interiorizan los individuos, organizando las prácticas y la percepción de las mismas. Son sistemas de esquemas generadores de prácticas y representaciones de la realidad” (Gimeno, Feito, Perrenoud y Linuesa, 2012, p. 33).

Martín-Barbero, concebido así, el hábitus se convierte en una *competencia cultural*.⁶ Y entonces, dice el autor, la *competencia* tiene que ver, sobre todo y fundamentalmente, con la forma en que adquirimos los saberes, las destrezas y las técnicas: *la forma de adquisición se perpetúa en las formas de los usos*, dice Bourdieu.

Esta aproximación de Jesús Martín-Barbero a la *competencia* en su relación con el *hábitus*, nos revela un hecho que tendremos en cuenta como asunto toral para la conducción epistemológica, teórica y metodológica de esta tesis: *el modo de relación con los objetos, con el lenguaje o con los saberes, depende de su modo de adquisición*. Y es que, pensado así, lo interesante es preguntarse sobre ¿cómo se adquiere una *competencia*? Según lo dicho arriba: se adquiere *en la relación* o relaciones producidas durante la experiencia de aprendizaje. Quiere decir que el modo de relacionarnos con los objetos de aprendizaje definirá el tipo de *saber (competencia)* que seamos capaces de adquirir, pero a la vez, que ese *saber* ya instalado (*competencia* tácita) explicará en gran medida nuestras futuras relaciones con los objetos de conocimiento. Si aceptamos que en toda relación está implícito, además de un componente cognitivo y otro social, el componente comunicativo o de interacción simbólica, nuestro objeto de estudio comienza a *corporizarse*. Vamos en busca de la *competencia*, a través de la *relación* que la explica, de esa relación que entraña *mediaciones* cognitivas, sociales y *comunicativas*.

Jesús Martín-Barbero sintetiza el sentido de *competencia* que estamos intentando conceptualizar en esta Tesis:

La *competencia* que nos interesa como maestros tiene que ver con la *competencia cultural* ligada al capital simbólico (...) Ese capital cultural-simbólico es el que emerge de la trayectoria de vida, el que al ir configurando el *hábitus* (...) va a posibilitar o a obstaculizar la creatividad, la capacidad e innovación del sujeto. (Martín-Barbero, 2003)

Procedamos a ensayar, direccionados por la producción teórica de Mario Díaz Villa, el vínculo epistémico entre *competencias* y *comunicación*. Es mediante la

⁶ La *competencia* es supra-cultural, pero puede ser afectada por el hábitus internalizado en una cultura. “Esto es lo que hace que aprender a caminar, a mirar, aprender a bailar, aprender a degustar una bebida, por ejemplo, tenga un *substratum* social, independientemente de las diferencias culturales del gusto, el baile, la mirada, etc.” (Díaz-Villa et al., 2006, p.63).

objetivación de las prácticas comunicativas, de los saberes y las *competencias*, que se posiciona al sujeto en los contextos posibles de interacción social en los que se actúan y desarrollan esas *competencias*, dice Díaz Villa. Agrega que “tanto saberes y capacidades implican prácticas comunicativas y estructuras y patrones de interacción que regulan los procesos comunicativos de los sujetos en diferentes contextos” (Díaz-Villa, 2007, pp.1-2). El objetivo es, entonces, articular el *saber qué* y el *saber cómo* mediante un desarrollo integral de capacidades y formas de comunicación y acción. Inferimos, por ello, que la *competencia comunicativa* es la que debe *reconstruir* (integrar) las tradicionales dimensiones del *saber qué* y el *saber cómo*.

Es a partir de este punto de vista que es posible formular una vía alternativa para que el desarrollo de la capacidad o *competencia* de los futuros profesionales tenga efectivamente una articulación de los diferentes saberes y prácticas con sus usos en los contextos más críticos que nos plantean las diferentes realidades latinoamericanas. (Díaz-Villa, 2007, p.3)

Nuestro argumento, ahora, es que *la competencia comunicativa representa la capacidad mediadora para integrar el saber qué y el saber cómo en una competencia integral*. Díaz-Villa (2007) señala que “el desarrollo de *competencias* (saberes, prácticas, comunicación) tiene una relación directa con las formas de interacción que se activan en los diferentes contextos de aprendizaje” (p.4). Esas formas de interacción – repetimos – por su sustrato simbólico, son formas comunicativas, lo que nos reafirma la posibilidad de problematizar la *comunicación como competencia*. Si el *desarrollar competencias* se relaciona directamente con las formas de interacción activadas en los contextos de aprendizaje, insistimos en que la comunicación, o más exactamente, la *mediación* que la comunicación activa, es una *competencia*, y a la vez, es el elemento clave para el desarrollo de las *competencias*. A esto le llamamos: *la doble valencia de la comunicación en la adquisición y desarrollo de competencias*.

Afirma también Mario Díaz Villa que el desarrollo de *competencias* y las formas de interacción que suponen, afectan: la organización del conocimiento, las relaciones sociales (prácticas pedagógicas) y las posiciones y disposiciones de los aprendices. Y estos tres ámbitos de afectación, inciden directamente, por su parte, en: las prácticas y los contextos de formación, así como en la organización y estructura de los *discursos*

pedagógicos (como sería el caso del *currículum*). En esta última zona de afectación, la de los discursos pedagógicos, en particular la del *discurso curricular*, es donde se ubica precisamente nuestro *objeto de estudio*.

Para cerrar esta sección referida a la(s) *competencia(s)*, sintetizaremos los elementos conceptuales que articulan las denominadas Teorías Fuertes sobre la *Competencia*. Pero antes, algunas puntualizaciones que estimamos necesarias. Díaz-Villa et al. (2006) dice que la orientación del conocimiento desde las *competencias* cambia si hablamos de formación **por** *competencias* o de formación **en** *competencias*. En el primer caso, el *por* denota el medio para ejecutar una acción (por medio de *competencias*). En el segundo caso, el *en* nos conduce a la idea de un conjunto de *competencias* a ser aprendidas. Bajo ambas acepciones, el *saber* queda divorciado del *sujeto*. Esto, sigue Díaz Villa, crea dos *mercados* independientes: el del *saber* (de las *competencias*) y el de quienes conocen (de quienes desean adquirirlas). “Estos dos mercados no son equivalentes. Ellos están desigualmente distribuidos, envidiosamente estratificados” (Bernstein, citado por Díaz-Villa et al., 2006, p.62). Lo procedente, hecha esta puntualización, sería no referirse a currículos *basados en competencias* o a currículos *diseñados por competencias*, sino en todo caso, a un *currículum que integra el desarrollo de competencias* (UASLP, 2007). Valdría, pues, en vez de aludir a una *formación por o en competencias*, hablar del *Desarrollo de Competencias* a partir de la *Formación* como fundamento, sustrato y base de dicho desarrollo.

Elementos para la construcción del espacio conceptual de *Teorías Fuertes* en torno a la *Competencia*

(Díaz-Villa et al., 2006; Nieto-Caraveo & Díaz-Villa, 2007; UASLP, 2007; Escuela de Ciencias de la Comunicación ECC, 2007; Dávila, 2011; Curso-Taller sobre Flexibilidad y Competencias, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2012)

- El término *competencia* puede abordarse desde dos denominaciones: 1. Como concepto (aproximación científica) y 2. Como noción (aproximación histórica).
- La *competencia* se estructura como un producto histórico del desarrollo de individuos y grupos (principio estructurado) y que es intrínseca a y se activa (principio estructurante) en la interacción social. De este modo, la *competencia* se activa en los distintos desempeños (producciones y contextos) que tienen lugar en la interacción social. Los desempeños, entonces, son prácticas fundamentales para el desarrollo de la *competencia*.

- La *competencia* es una estructura o un principio generativo, como producto histórico que se activa en la interacción social.
- *Competencia* es la configuración que adquiere la intervención de un sujeto en un tiempo-espacio (contexto) determinado para actuar frente a sujetos ↔ objetos específicos.
- La *competencia* está vinculada a la manera en que el sujeto se relaciona con los objetos de conocimiento y/o de aprendizaje.
- La *interacción social* es el presupuesto clave para desentrañar la naturaleza y el sentido de la *competencia*. A mayor desarrollo de la interacción, mayor desarrollo de la *competencia*.
- La base social de la *competencia* es la estructura de la interacción social.
- El conocimiento es un *substratum* básico de la *competencia*, que acontece en la mente del hombre.
- La *competencia* está asociada de forma intrínseca a los sujetos; son ellos quienes la poseen y quienes la desarrollan.
- El logro de la *competencia* es una función de la pertinencia y de la relevancia de la selección y organización de los significados, de las prácticas y de los contextos de aprendizaje (por el descubrimiento, por la crítica o por la aplicación) y no, solamente, el resultado de una práctica de enseñanza descontextualizada, donde el acto consciente y voluntario de transmitir un saber proposicional o un saber procedimental, aparece desarticulado, fragmentado y restringido a las estrategias y lógicas dominantes de la enseñanza.
- La *competencia* se desarrolla de la misma manera que se desarrolla el código lingüístico o el código gramatical.
- La *competencia* requiere, para su desarrollo: insumos (conocimientos, habilidades, actitudes) y contextos de aprendizaje y actuación (expresión de desempeños).
- La *competencia* es un sistema de reglas internalizadas que se activa en desempeños, y son éstos los que desarrollan la *competencia*. Los desempeños (actuaciones) son las diferentes expresiones de la interacción social en contextos diversos.
- La *competencia*, como sistema de reglas, una vez internalizada, se vuelve tácita, invisible... podemos inferirla, evaluarla, únicamente a través de un proceso de

análisis de los desempeños. Lo que se mide es el grado de desarrollo de una *competencia*.

- La *competencia* se adquiere y desarrolla tácitamente y dicho desarrollo implica tanto el conocimiento de las reglas (consciente o inconscientemente) como su uso en los contextos apropiados.
- El concepto de *competencia* no es restrictivamente lingüístico; esto es, no tiene que ver únicamente con la lengua, sino también con la totalidad de los sistemas significantes no lingüísticos propios de una cultura dada, y por ello, al campo de la acción humana, tanto verbal como no verbal.
- La *competencia*, entonces, desde una visión semiótica, posee tres componentes básicos: un *saber qué* (su carácter semántico), un *saber cómo* (su carácter modal) y un *ser capaz de/poder hacer* (su carácter potestativo).
- Por lo anterior, la *competencia* sería un *querer y/o poder y/o saber-hacer* del sujeto que presupone su *hacer*.
- Así, existe un saber proposicional relacionado con un *saber qué* y un saber procedimental (*saber cómo se hace*). El saber procedimental entra en la composición de la competencia modal, que equivale al *saber-hacer*.
- *Conocimientos, habilidades y actitudes* pueden ser fundamentos de una *competencia*, pueden estar en su base, pero no son, ni individualmente ni como sumatoria, la *competencia*.
- La *competencia* no se observa; se infiere de los desempeños. No existen paquetes de *competencias* clasificables, describibles, observables, enseñables.
- No se puede enseñar una *competencia* a nadie.
- La *competencia*, dentro del sistema educativo universitario, debería plantearse en términos de *Un Modelo de Práctica Pedagógica Centrado en el Desarrollo de La Competencia*.
- La *competencia* (profesional) es el *substratum* cognitivo que se encuentra en la mente de los profesionales y que se expresa a través de desempeños propios de la interacción.
- La *competencia* podría denominarse (resemantizarse) como *Capital Académico*.
- El desafío de los profesores, ante el modelo de *competencias*, es contribuir a la *democratización de la educación* logrando: el crecimiento intelectual de los alumnos (acceso a los medios de comprensión); el crecimiento social de los

alumnos (acceso a los medios de interacción); y el crecimiento político de los alumnos (acceso a los medios de decisión).

- Evolución histórica de la *competencia* docente: S. XIX → Transmitir al alumno contenidos... S. XX → Propiciar que el alumno aprenda... S. XXI → **Lograr que el alumno logre**.
- Todo proyecto educativo universitario debería centrarse en el Principio de *Formación*, mucho más allá de los conceptos, nociones, principios de flexibilidad y/o *competencias*.
- El dispositivo básico de la *Formación* es la práctica pedagógica.
- Las dimensiones básicas de la *Formación* son: Tiempo (historia), Espacio (territorios y grupos) y *Discurso* (*narrativas, relatos*).
- Conceptos estratégicos para la incorporación del modelo de *competencias* a la planificación educativa universitaria:
 - El *Saber qué* (*competencias* cognitivas): Fortalecer y desarrollar la capacidad de los futuros profesionales para acceder a diferentes formas de conocimiento.
 - El *Saber cómo* (*competencias* prácticas): Desarrollar destrezas operativas propias de las características, requerimientos y tareas laborales.
 - El *Poder hacer* (*competencias* socio afectivas): Potenciar actitudes (prácticas sociales) comprensivas, reflexivas y críticas, en forma socializada y participativa.
 - *Saber qué* ↔ *Saber cómo* ↔ *Poder hacer*: articulación e interdependencia.
 - El principio de *Flexibilidad*: Tiene que ver con el replanteamiento de los límites de la actividad educativa y puede aplicarse tanto al ámbito de la organización académica del trabajo de los profesores, como al currículum, al proceso pedagógico y a la gestión. La flexibilidad es un principio generativo de procesos integrados, y por ende, es una *competencia*.
 - *Flexibilidad y Transversalidad* en el Currículo: La configuración circular progresiva, ese encadenamiento en cascada, esa integración paulatina en espiral de los conocimientos que la integran, en su forma de *competencias* teórico-procedimentales-actitudinales, es una plasmación de sus presupuestos dialógicos. Flexibilidad y transversalidad habrán de

concretizarse tanto en el ámbito académico como en lo pedagógico, lo administrativo y en lo tecnológico.

- *Transdisciplinariedad* en el Currículo: Pensar compleja, sistémica y organizacionalmente. En un nivel superior de integración dialógica entre ciencias tradicionalmente territorializadas y codificadas, la transdisciplinariedad remite a un juego dinámico de interacciones a través de las cuales se van desemplazando y descomponiendo continuamente las propias fronteras disciplinares a favor de la impregnación recíproca y re-creadora de unas prácticas-discursivas, basadas en una misma concepción de lo socio-natural; en la defensa de un núcleo común de planteamientos epistemológicos-metodológicos; y en la consiguiente continuidad de las problemáticas atendidas de forma dialógica.
- *Enfoque por competencias en el Currículo*: Más allá del sentido meramente práctico-instrumental que pudiera adoptar el modelo de *competencias*, se pretende acentuar la importancia esencial concedida al desarrollo de una nueva racionalidad hermenéutica. Ésta, pivotando sobre los valores supra-ordinales de la pluralidad, la complementariedad auto-comprensiva de los puntos de vista, y el respeto horizontal de las diferencias, debe contrarrestar los efectos más des-responsabilizadores del ejercicio de una racionalidad meramente instrumental, sujeta a los imperativos des-humanizadores de la técnica como principio y fin social.

2.2 Currículo: complejidad organizada, discurso y poder

En la tarea de definir nuestro objeto de estudio, hasta ahora hemos ubicado al currículum universitario en su condición histórica, en su evolución y desarrollo como campo de estudio; luego hicimos un recuento de las principales perspectivas que se han ocupado de evaluar los currícula para, después, introducirnos en la problematización y reconstrucción reflexiva del “concepto-noción” *competencia(s)*. Con ello pretendemos dejar establecido que la Tesis trata sobre la planificación docente para la evaluación del currículo universitario, con énfasis en el modelo educativo de *competencias*. Toca ahora definir la perspectiva epistemológica, de orden general, desde la que habremos de abordar el objeto de estudio. Las perspectivas teórica y metodológica serán presentadas en el segunda parte del documento.

Introducción

Partimos de una concepción del currículo y de la(s) *competencia(s)* como *discurso(s)*. Esto quiere decir que nuestro *objeto de estudio es discurso* y que como tal será investigado. ¿Qué entendemos por discurso? *Discurso* es la práctica de interacción social que recurre a la producción y circulación de textos de cuya interpretación cognitiva depende el uso de los mensajes materialmente emitidos, distribuidos y recibidos en procesos de comunicación.

Siguiendo esta definición podemos decir, por una parte, que: el currículum universitario es una práctica de interacción social que recurre a la producción y circulación de planes y programas de estudio (textos) de cuya interpretación cognitiva, por parte de sus usuarios, depende el uso de los mensajes materialmente emitidos, distribuidos y recibidos en los procesos de comunicación presentes en la dinámica de enseñanza-aprendizaje. Y por otra parte, que: las *competencias* representan una práctica de interacción social que recurre a la producción y circulación de conceptos, definiciones, modelos, técnicas e instrumentos (textos) de cuya interpretación cognitiva, por parte de docentes y alumnos, depende el uso de los mensajes materialmente emitidos, distribuidos y recibidos en los procesos de comunicación para la transmisión, recepción, apropiación, reelaboración y actuación de los *saberes*, las *habilidades* y las *actitudes* presentes en los *desempeños* que supone el enfoque educativo de *competencias*. La intención, entonces, es analizar el *discurso curricular* desde el *discurso* de la(s) *competencia(s)*.

Díaz-Villa et al. (2006) nos da claves significativas para justificar este procedimiento:

En el análisis de las “Nuevas Teorías de las *Competencias*” es, entonces, importante develar cómo se constituye *el discurso de las competencias*, esto es, de qué discursos se deriva y, qué es lo que hace que se confiera a una *competencia* unas características distintivas susceptibles de ser propias para uno u otro contexto, y de ser transmitidas bajo la forma de “saber” o de “saber hacer”. En relación con el último aspecto, sería importante establecer cómo deviene una *competencia* parte del discurso pedagógico (...) *Competencias* son una función de los discursos y de las formas de comunicación especializadas que se reproducen en la escuela. (p.66)

Habría que aclarar que cuando hablamos de *discurso* en el ámbito educativo, solemos reconocer dos tipos de discurso: el *instruccional*, de carácter didáctico-

pedagógico, y el *regulativo*, ese que normativiza la formación escolar en su conjunto. La distinción entre ambos y la manera en que se relacionan, merecen una aproximación crítica:

A menudo hablamos del discurso pedagógico como si hubiera dos textos: está el inculcar habilidades a la persona y luego está el moralizar, el control, la disciplina. Pero sólo hay un texto, y el discurso pedagógico (...) siempre inserta un discurso instruccional en un discurso regulativo, de modo tal que el discurso dominante siempre será el regulativo. (Bernstein, citado por Díaz-Villa et al., pp.66-67)

El autor, a partir de lo dicho por Bernstein, puntualiza:

Si asumimos que el discurso pedagógico es la inserción del discurso instruccional en el discurso regulativo, las *competencias* se constituyen y desarrollan en función del discurso pedagógico que se privilegia en un contexto pedagógico. Esto nos permite decir que el desarrollo de las *competencias* conlleva la existencia de un recurso básico: la interacción social, denominada en la educación *interacción pedagógica*. (Díaz-Villa et al., p.67)

¿Desde dónde pensar, ahora, el *discurso*, su núcleo lingüístico y los derroteros de poder y de control social a los que inevitablemente se orienta? A ello nos dedicaremos en esta sección.

Pensamiento complejo

Decidimos que nuestra aproximación al *discurso* será por la vía de la *complejidad*. Con base en el trabajo de Rodríguez & Leónidas (2011), quienes ensayan los principios sustantivos de la obra de Edgar Morín, piedra angular del llamado *pensamiento complejo*, entendemos la *complejidad* como una perspectiva epistemológica que representa todo un quiebre, una ruptura con la racionalidad científica occidental. *Complejidad*, también, para referirnos a todo un campo de estudios de la ciencia contemporánea.

En ese campo o “región” de *lo complejo*, se identifican distintos fenómenos con una característica común: *la organización*, los *principios* de su organización. Desde esta perspectiva, Warren Weaver, en 1948, comenzó a hablar de “Complejidad Organizada”. Para Weaver, la complejidad organizada se refiere a “aquellos fenómenos o problemas

en donde intervienen un número amplio de factores o variables interrelacionados que conforman un todo orgánico” (Rodríguez & Leónidas, 2001, p.151). Más importante que la cantidad de variables concurrentes en un fenómeno, es la manera en que esas variables están organizadas.

Los problemas de complejidad organizada se han estudiado desde diversos campos disciplinares, lo que ha dado lugar, señalan Rodríguez & Leónidas (2011), a un amplio conjunto de teorías científicas, entre ellas: la cibernética, de Wiener; la cibernética de segundo orden, de Foerster; la epistemología genética, de Piaget; la teoría de la auto-organización, de Ashby; la teoría de los sistemas, de Bertalanffy en sus orígenes y de Luhmann en su versión más depurada; la geometría fractal, de Mandelbrot; la termodinámica de los procesos irreversibles, de Prigogine y Nisengang; y la teoría de la autopoiesis, de Maturana y Varela.

Rodríguez & Leónidas (2011) sintetizan así la naturaleza del *pensamiento complejo*, proveniente de la tradición del mundo franco-latino y encabezado por Edgar Morin:

[El pensamiento complejo es una] epistemología transdisciplinaria, filosofía ético-política, marco epistémico, cosmovisión orientada hacia la construcción de un paradigma de complejidad y una civilización planetaria asentada sobre un desarrollo ético del ser humano, la naturaleza y la biosfera terrestre (...) [Como método, se trata de una] estrategia de conocimiento de un sujeto que construye y redefine su estrategia de conocimiento conforme se desarrolla el proceso cognitivo (...) El pensamiento complejo intenta vertebrar un método no clásico para el estudio de la complejidad; este método atribuye de modo ineludible un rol central al sujeto de conocimiento en la elaboración de su estrategia cognitiva. (Pp.154-155)

El concepto de complejidad es inseparable, para su comprensión y su uso, de otros conceptos que le son inherentes:

La noción de complejidad organizada como totalidad compuesta por elementos heterogéneos articulados entre sí de manera orgánica, remite a la noción de sistema (...) El modo de abordaje sistémico que reclaman los problemas de complejidad organizada plantea la necesidad de articulación entre tres conceptos fundamentales: complejidad, organización y sistema. (Rodríguez & Leónidas, 2011, p.151)

El íntimo vínculo entre estos tres conceptos produce tres tipos de relación. Al definir cada una de ellas ejemplificaremos con algunos de los elementos constructivos de nuestro objeto de estudio. El primer nodo relacional estaría constituido por el vínculo *complejidad-organización*:

La existencia de fenómenos organizados permite suponer la existencia de un principio opuesto a la dispersión. Es decir, hay organización cuando hay algo que resiste a la dispersión, a la disgregación, a la disolución. Por consiguiente, pensar en el surgimiento y mantenimiento de fenómenos organizados, implica pensar en un principio organizador que permita unir y mantener las partes o elementos de una totalidad organizada. La idea de organización remite a la vez a lo organizado (el resultado) y lo organizante (la actividad organizadora). (Edgar Morin, citado por Rodríguez & Leónidas, 2011, pp.151-152)

Ese principio opuesto a la dispersión del que habla Morin es, para nosotros, la *comunicación*, la *comunicación* a través de su facultad *mediadora*, con la cual integra y reúne lo disperso. Sobre la base de esta afirmación, entendemos a la *mediación comunicativa* como ese principio (*núcleo*) organizador (*sistémico*) que une y mantiene los elementos de la totalidad organizada. El último enunciado de Morin dice: *la idea de organización remite a la vez a lo organizado (el resultado) y lo organizante (la actividad organizadora)*. Reconociendo este principio en el marco de nuestro objeto, nos pronunciamos porque la idea de *organización* pueda recaer en la *mediación comunicativa*, porque *lo organizado* se refiera al *currículo universitario* y porque *lo organizante* se vincule con la(s) *competencia(s)*. Circunscribiéndonos en específico al discurso sobre *competencias*, la *mediación comunicativa* continúa siendo la *idea organizadora*, la *competencia* (en singular) sería *lo organizante* y, los *desempeños*, en plural, corresponderían a *lo organizado*.

El sentido de este “gozne” *complejidad-organización* radica en pasar de una noción de objeto esencial/sustancial a una noción de objeto relacional; esto es, de totalidades organizadas compuestas por elementos heterogéneos interactuantes. La idea de organización remite así la idea de totalidad relativa, no cerrada; abierta, histórica y contextualizada (Rodríguez & Leónidas, 2011). Este es el principio del *bucle*

tetralógico de Edgar Morin: “para que haya organización es preciso que haya interacciones, para que haya interacciones es preciso que haya encuentros, para que haya encuentros, es preciso que haya desorden” (*Ibid.*, p.152).

Este punto de la relación *complejidad-organización*, encausándolo a nuestra investigación, se plasmaría en: la asunción del currículo como totalidad abierta, histórica y contextualizada; y, en la toma de posición epistemológica para migrar del *paradigma del objeto* al *paradigma de la relación* (currícula y *competencia(s)* no como objetos, sino como *relaciones-discursos*). En cuanto al bucle tetralógico, parafraseamos así a Morin: para que haya currículo es preciso que haya interacciones, para que haya interacciones es preciso que haya encuentros comunicativos, para que haya encuentros comunicativos es preciso que haya desorden, y por desorden entendemos *dialéctica*. O bien, para que haya discurso sobre *competencias* es preciso que haya interacciones entre sujetos y objetos de conocimiento; para que estas interacciones ocurran es preciso que haya interacciones simbólicas (encuentros comunicativos) entre los actores del proceso enseñanza-aprendizaje; para que haya comunicación entre los actores es preciso que haya conflicto: la *mediación dialéctica* en la interacción simbólica.

La segunda relación producto de la simbiosis *complejidad-organización-sistema* es la que corresponde al nodo organización y sistema. Sistema es una “unidad global organizada de interrelaciones entre elementos, acciones o individuos” (Rodríguez & Leónidas, 2011, p.152). Organización es “la disposición de relaciones entre componentes o individuos que produce una unidad compleja o sistema” (*Ibid.*). Por estas definiciones se asume, está claro, que sistema y organización no pueden ser pensados de manera separada; se implican mutuamente de forma indisoluble. Por ello, “tenemos que pensar a los sistemas en términos organizacionales, y al mismo tiempo, pensar las organizaciones en términos sistémicos” (*Ibid.*). Aquí, las aplicaciones a nuestro trabajo:

- El currículum es un sistema en tanto que entidad global en cuya organización subyacen, fundamentalmente, interrelaciones entre los sujetos participantes del proceso enseñanza-aprendizaje y sus comportamientos (acciones).
- El modelo de *competencias* es un sistema toda vez que constituye una totalidad organizada a partir de interrelaciones entre sujetos y objetos de conocimiento, entre los agentes sociales que participan en los campos educativo, profesional y laboral, así como entre los actores de interacciones comunicativas que

intervienen en el proceso formativo universitario. En un segundo nivel de análisis, el enfoque de *competencias* es también un sistema si lo concebimos como una unidad discursiva que supone la interrelación entre cognición (*saberes*), praxis (*habilidades*) y expresión (*textualidades*).

- Si el currículo, si el modelo competencial, sistemas ambos, están organizados, ¿cómo hemos de aproximarnos a esa organización, a *su* organización? El pensamiento complejo nos invita a dar cuenta de la organización de los sistemas indagando sobre la *disposición* de dichas relaciones. Entonces nos preguntamos: ¿cómo están dispuestas las relaciones que soportan, que son el *substratum* del sistema curricular y del sistema educativo de *competencias*? Para responder a esta pregunta necesitamos contar con un dispositivo intelectual, arquitectónicamente diseñado mediante instrumentos epistemológicos, teóricos y metodológicos, capaz de guiar al científico en la búsqueda de los principios relacionales que regulan la organización compleja de los sistemas sociales a partir de las relaciones. De entre los dispositivos que pueden existir, hay uno que hemos elegido para responder a esta pregunta y, en general, para vertebrar el sentido mismo de la tesis: se trata del *Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social* (MDCS). El capítulo 4, correspondiente al marco teórico, está dedicado a este Modelo.

Complejidad-organización-sistema engendran una tercera relación posible: complejidad y sistemas. Sobre este vínculo, Morin (citado por Rodríguez & Leónidas, 2011) diferencia entre *lo complicado* y *lo complejo*. Aclara que los sistemas complicados lo son por su noción cuantitativa, porque poseen un elevado número de interacciones y variables; es lo que se denominaría la *complejidad desorganizada*. Mientras que los sistemas complejos, expresa Morin, responden en todos los casos a una noción lógica-cualitativa, vinculada con la *complejidad organizada*. Por lo tanto: “la complejidad de un sistema complejo depende más del tipo de relaciones que de su número (...) la complejidad es la resultante de un proceso de baja complejidad” (Rodríguez & Leónidas, 2011, p.153). Sobra decir que para fines de nuestra investigación, la relación constituyente producida a partir de la mediación comunicativa, el currículo universitario y el modelo educativo de *competencias*, será asumida y enfrentada como un objeto de estudio complejo, que no complicado.

Por la vía del pensamiento complejo, pues, creemos que es posible tender el puente (comunicación como mediación integradora) que una y articule *saberes, habilidades y actitudes* para el desvelamiento de una *competencia integral*. El pensamiento complejo como matriz epistemológica y como método para el diseño y evaluación del currículum universitario.

Lenguaje y complejidad

De los trabajos científicos que en esta última década se han ocupado del tema de la complejidad, especial atención nos merece la obra de Pedro Reygadas y Stuart Shanker, quienes abordan el *lenguaje* y la *comunicación* desde un enfoque *dinámico y complejo*. Utilizando el *discurso* como elemento neurálgico de nuestra aproximación al fenómeno de las *competencias*, consideramos de gran utilidad detenernos en el concepto de *lenguaje*, componente básico del campo discursivo y factor estructurante del sentido de lo comunicacional.

Shanker y Reygadas parten de la *Teoría de Sistemas Dinámicos* (TSD). Algunos de los postulados centrales de esta teoría son los siguientes (Shanker & Reygadas, 2002, pp.3-4,18-20):

- “La organización emerge de la influencia mutua de los constituyentes de un sistema”.
- Lenguaje: “parte de un sistema dinámico de doble vía que va de los genes a la cultura y la sociedad”.
- **Comunicación:** “es **concebida como una danza**, una actividad corregulada, un medio del cual emergen intenciones comunicativas dentro de un contexto (...) dichas intenciones están encajadas en la situación, las costumbres e instituciones culturales”.
- “Los copartícipes de la comunicación establecen y sostienen un sentimiento de **ritmo y movimiento compartido** (...) este proceso de mutua armonización refleja el rol de la emoción en la comunicación”.
- Por lo tanto, “el lenguaje se entrelaza con la comunicación, la emoción y la cognición (...) es un proceso dinámico, de acción contextualizada donde los agentes interactúan a partir de sus metas”.
- Así es que *emoción, comunicación y lenguaje* mantienen un lazo indisoluble: **“La comunicación empuja el desarrollo de las emociones y ambos empujan**

el lenguaje. El lenguaje a su vez hará lo mismo, empujará a la comunicación y a la emoción reconfigurándolas y afinándolas”.

- “El producto emergente de este proceso es la *emoción lingüística*, culturalmente conformada, y la *lengua emocionalizada*. Ambos productos constituyen parte del todo indisoluble de la experiencia humana”.
- **“La palabra es sólo una herramienta**, ella se tiñe de diversos matices de sentido según la cultura o ideología; da lugar a malentendidos”.
- Respecto a la palabra, **“cada una es un preparado que se extrae de su dinámica, de los juegos creativos en los que participa”**.
- “Los conceptos emocionales se aprenden en la lengua y cultura respectiva”.
- “La emoción es refinada por la lengua pero ese proceso de afinación de **la competencia emocional** es propio de una cultura en particular o de una civilización en lo general”.
- La constitución cultural de la lengua y la emoción son la emocionalidad misma, lo demás son meros prerequisites biológicos y mecánicos”.
- **“El lenguaje, igual que las afecciones, las emociones y el talante, son parte del ser humano como una totalidad en acción, una totalidad culturalizada y contextualizada”**.
- “En la TSD [teoría de los sistemas dinámicos] emoción y lenguaje se impulsan mutuamente. **Ni el lenguaje ni las emociones son innatos**. La comunicación no es concebida como circuito sino como danza en la que los participantes co-construyen activamente el sentido”.

Hemos marcado en ***negritas*** aquellos conceptos que nos proveen de ideas a ser aplicadas en la construcción de nuestro objeto de estudio. A continuación, nuestras reflexiones:

- Comunicación, danza, ritmo, movimiento compartido... Esta representación de *lo comunicativo* conecta de manera precisa con la abstracción que hemos prefigurado respecto a nuestro campo de estudio: la comunicación como mediación, principio activo de un proceso infinito que adquiere la forma de un incesante flujo *elipsoidal*.
- Aceptada la tesis de Shanker y Reygadas, a la luz de la teoría de sistemas dinámicos, el *lenguaje de las competencias* estaría “empujado”, para utilizar el

mismo término que los autores, por los intercambios simbólicos y la emocionalidad presentes en el contexto cultural donde se ha producido el discurso en torno a las *competencias*. De igual modo, el *lenguaje de las competencias* “empujaría” los comportamientos comunicativos y el contenido emocional de los sujetos sociales expuestos a la experiencia del discurso competencial y sus textos. Esta reflexión, en particular, es muy probable que quede fuera del alcance de los propósitos que animan la tesis, pero estimamos pertinente que se tomase en cuenta para futuros estudios dentro de este campo.

- La *competencia* (palabra/lenguaje), entonces y desde nuestro punto de vista, reconfiguraría los procesos emocionales y de comunicación inscritos en la(s) interacción(es) sociales que son el substratum de la *competencia*.
- *Palabra* como *herramienta*, extraída del contexto dinámico en el que participa. Como se verá en el quinto capítulo, relativo a la metodología de la investigación, la *competencia* es considerada por nosotros como unidad básica de análisis del discurso curricular. Extraeremos la *competencia-palabra* de su contexto (planes de estudio) para interpretar el papel simbólico que juega en la dinámica de significaciones del texto (currículum).
- Nos parece destacable que se mencione una *competencia emocional*, y aunque los autores no hacen referencia al término *competencia* en el contexto en el que nosotros lo estamos haciendo, consideramos muy sugerente la idea de incluir esa categoría en próximos acercamientos académicos a las *Teorías Fuertes* de la *Competencia*.
- Una posible hipótesis, a propósito del anterior inciso: el *sujeto competente* debe ser abordado como una totalidad emocional, cultural, contextual... y el camino, puede ser, el lenguaje y su expresión: el texto, la palabra.
- Al momento de aproximarnos al soporte material de nuestro objeto de estudio, esto es, a los currícula universitarios en su expresión textual (planes y programas de estudio), consideraremos la(s) *competencia(s)* y el currículum mismo como formas de lenguaje, y por ende, como totalidades en acción, culturalizadas y contextualizadas. Esto moderará las emergencias subjetivas a que haya lugar en el momento del *análisis del discurso*.
- Ni el lenguaje ni las emociones son innatos, dicen Shanker y Reygadas. Tampoco la *competencia* es innata, aunque Chomsky hablase en este sentido de

la *competencia lingüística* dentro de su *gramática generativa*. Si en el apartado relativo a las *competencias* aludimos a las aportaciones de Chomsky no fue porque coincidamos con su tesis de la *competencia* innata, sino porque en él, lo mismo que en Piaget y Lévi-Strauss, está la raíz de una noción de *competencia* distinta a la que la vincula al mundo del capital, de la empresa, de la productividad, de la competitividad. El trabajo de Reygadas y Shanker, incluso, establece una clara posición de distancia, una manifiesta actitud crítica frente a autores como Chomsky respecto a la forma de concebir el lenguaje. Ellos siguen un camino alternativo, el de la teoría de los sistemas dinámicos, complejo por su génesis y por su base epistemológica; camino innovador y desafiante para la ciencia y la filosofía tradicional del lenguaje. En este espacio declaramos que nos adherimos a la postura de Shanker y Reygadas. Consideramos que la *competencia* no es innata, pero sí, como lo hemos defendido anteriormente, tiene un carácter de posesión tácita en el sujeto, y en él, opera a la manera de un principio generativo, principio generador de realidad(es).

Sobre la temática del lenguaje, otra fuente bibliográfica que ha activado la modelación de nuestro objeto de estudio es la *Ontología del Lenguaje*, obra publicada por Rafael Echeverría en el año 2003. El autor se deslinda de la tradición metafísica del término *ontología*, considerando a ésta como una “matriz interpretativa sobre el significado del fenómeno humano” (Echeverría, 2003, p.12). Reconociendo dos grandes influencias en su trabajo, la filosofía de Nietzsche y la producción científica de Humberto Maturana, Echeverría dice que, a través del lenguaje, busca construir aportes a una *ontología de lo humano*, esto es, la ontología subyacente a lo humano: un *substratum*, que no esencia, de lo humano. Una primera reflexión en torno a nuestro objeto de estudio, emerge de aquí: la *competencia*, esa estructura generativa, producto histórico activado en la interacción social, no es *esencia* pero sí *substratum* de la interrelación humana.

¿Y dónde radica lo humano, lo humano en su dimensión social? “Lo social, para los seres humanos, se constituye en el lenguaje. Todo fenómeno social es siempre un fenómeno lingüístico” (Echeverría, 2003, p.13). Lo había dicho Heidegger, que *la palabra no es el ser*, pero sí *la casa donde el ser habita*; lo dice Maturana, que los hombres establecen su dominio de existencia a través del lenguaje, del *lenguajear*. La

ontología del lenguaje de Echeverría pretende, como él mismo lo declara: construir “un nuevo observador de los fenómenos humanos” (*Ibid*, p.20). Este propósito, como resulta evidente, coincide con nuestro proyecto de *observar* el discurso educativo (en torno a las *competencias*) a partir de un análisis lingüístico.

Echeverría (2003) desarrolla 3 postulados básicos y 2 tesis o principios generales contenidos en la ontología del lenguaje:

Postulados básicos

- A los seres humanos los interpretamos como seres lingüísticos

En el lenguaje está la clave para comprender el fenómeno humano. Los dominios de existencia humana son tres: el dominio de la emocionalidad (Shanker y Reygadas), el dominio del cuerpo y el dominio del lenguaje. Este último es el más importante, ya que es el que nos permite reconocer la importancia de otros dominios existenciales no lingüísticos. “Los seres humanos habitan en el lenguaje” (p.21).

- Al lenguaje lo interpretamos como generativo

Según la moderna filosofía del lenguaje “el lenguaje no sólo nos permite hablar «sobre las cosas»: el lenguaje hace que sucedan cosas” (p.22), y por tanto, el lenguaje es generativo, “el lenguaje crea realidades (...) el lenguaje genera ser” (*Ibid*). La *competencia*, como el lenguaje, repetimos, es generativa; el *lenguaje de las competencias* crea *realidades* didácticas, pedagógicas, administrativas, relacionales, profesionales, laborales, cognitivas, pragmáticas, ético-valorales... el *lenguaje de las competencias* genera el *ser competente*.

- Interpretamos que los seres humanos se crean a sí mismos en el lenguaje y a través de él

“La vida es el espacio en el que los individuos se inventan a sí mismos” (*Ibid*, p.23). El ser humano es un “espacio de posibilidad hacia su propia creación” (*Ibid*), y lo que lo posibilita es la capacidad generativa del lenguaje. Inspirado en Heráclito, Echeverría puntualiza: “Los seres humanos se inventan a sí mismos en el lenguaje” (*Ibid*, p.24).

Tesis o principios generales

- “No sabemos cómo las cosas son. Sólo sabemos cómo las observamos o cómo las interpretamos. Vivimos en mundos interpretativos” (*Ibid*, p.25).

- “No sólo actuamos de acuerdo a cómo somos, (y lo hacemos), también somos de acuerdo a cómo actuamos. La acción genera ser. Uno deviene de acuerdo a lo que hace” (Ibid, p.29).

Estos principios, llevados al terreno de nuestro objeto de estudio en construcción, nos evocan la idea, en relación con los componentes básicos de la *competencia*, de que el *saber* y el *saber-hacer* generan *ser*, más precisamente, el *poder ser*, trascendiendo el *potestativo* “ser capaz”, de Mario Díaz Villa, para dotarlo de un valor *desiderativo* (el *poder de poder ser*). Esta hipótesis – consideramos – sería fundamental para una comprensión *ontológica* de la *competencia*.

Currículo y postmodernidad

El análisis del currículum desde la perspectiva del *lenguaje* y el *discurso* se consolida históricamente en el periodo denominado “postmodernidad”. A mitad de los años ochenta del siglo pasado, Lyotard comenzó a hablar de *la condición postmoderna del mundo*. Hoy, ese término se sustituye por: segunda modernidad, modernidad tardía, sociedad del riesgo, mundo líquido o globalización. En el contexto del currículum, esta condición se vincula con las llamadas teorías postcríticas o postestructuralistas (Bolívar, 2008).

En general, se puede afirmar que es en este contexto postmoderno que la *teoría crítica* del currículum adquiere reconocimiento y produce significativos aportes teóricos y metodológicos. Entre las fuentes más importantes de las que se nutre, encontramos: la nueva sociología de la educación, el movimiento reconceptualizador del currículum, los estudios neomarxistas, la teoría crítica de las ideologías, los estudios culturales y otras formas de análisis postmodernos y postestructuralistas (*Ibid.*).

La teoría crítica (sociopolítica) del currículum se inserta en el proceso de revisión epistemológica de las ciencias sociales en el último tercio del siglo XX, menciona Bolívar (2008), y apunta los nombres de cuatro autores como referentes básicos de este movimiento revisionista: Gadamer y su orientación hermenéutica; Habermas y la crítica de las ideologías; Foucault, con sus trabajos sobre discurso y poder; y Basil Bernstein, a través de *la nueva sociología del conocimiento escolar o nueva sociología de la educación*: “El modo en que una sociedad selecciona, clasifica,

distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo que se considera público, refleja tanto la distribución de poder como los principios del control social” (Bernstein, citado por Bolívar, 2008, p.175). A Bernstein y sus reflexiones en este campo nos referiremos más adelante.

Bolívar (2008, pp.141, 203-212) resume así las características del postmodernismo en la teoría curricular (*currículo y discurso*):

- Ante el descrédito de las grandes metanarrativas del discurso ilustrado, se opta por narrativas locales (micronarrativas) que no van en pos de una verdad universal de significados. Se concentra en las relaciones de poder a nivel micropolítico, y ya no en estructuras sociales abstractas.
- Niega la existencia de un fundamento del conocimiento sobre la base de que la realidad social cognoscible no existe más allá de los signos del lenguaje, la imagen y el discurso.
- La deconstrucción (Jacques Derrida) identifica las operaciones retóricas que operan en un discurso para evidenciar su inestabilidad o sus contradicciones.
- “La empresa deconstructiva pretende trabajar en el interior del lenguaje curricular recibido, mostrando la genealogía de sus conceptos, su doble cara, aquello que no dicen porque reprimen, modificar su campo interior, transformarlos desmontando/desplazando su sentido, volviéndolos contra sus presupuestos al reinscribirlos en otra cadena, capaz de producir nuevas configuraciones discursivas curriculares” (p.207)
- La metodología deconstructiva de Derrida, así, hace posible la desestabilización de discursos y prácticas establecidas.
- “Deconstruir los grandes discursos educativos que han constituido las prácticas con unos determinados efectos de poder. Contribuir a *leer, interpretar, criticar* las estructuras privilegiadas que han dominado el pensamiento educativo puede ser un modo de liberación” (p.207)
- Centralidad del discurso. Entender la realidad como una construcción social, representable a través del texto. El mundo puede cambiar si cambia el modo de describirlo. El currículum, convertido en texto, nos permite entender hermenéuticamente la educación y la cultura escolar.

- La realidad inteligible radica, fundamentalmente, en el lenguaje, el discurso, la imagen, el signo y el texto.
- En el movimiento postestructuralista se identifica a los llamados autores estructuralistas de la segunda generación: Lacan, Derrida, Deleuze. Pero también, “al segundo Foucault”, el del “saber y poder”.
- Currículum desde una perspectiva *foucaultiana*: “El currículum se interpreta como una tecnología de gobernación de los individuos, forma de organizar experiencias de conocimiento dirigidas a producir formas particulares de subjetividad (...) [Se trata de la] configuración de los *saberes* y discursos que articulan lo que pensamos, decimos y hacemos, inmersos en el campo del poder. Las ciencias sociales, incluida la pedagogía, como dominios de saber se han constituido con una función de regular y *gobernar* las vidas de los individuos, configurándose en *tecnologías del yo*, en una cierta política o régimen de la verdad” (pp.209-210)
- El currículo como texto o discurso (*cita de Tomaz Tadeu da Silva*). “El currículum es trayectoria, viaje, recorrido. El currículum es autobiografía, nuestra vida, curriculum vitae; en el currículum se forja nuestra identidad. El currículum es texto, discurso, documento. El currículum es documento de identidad” (p.141)

Alicia de Alba (1993a) constituye para nosotros un ejemplo de los esfuerzos encaminados a *pensar* el currículo del siglo XXI, situándose reflexiva y críticamente frente a la *postmodernidad*. La autora sintetiza así los retos que, para ella, deben asumir los currícula universitarios en este inicio del tercer milenio:

(...) el esfuerzo por comprender el presente es una tarea ineludible en el campo del currículum para potenciar hacia el futuro aquellas tendencias que como sujetos socialeselijamos. Esto es, debemos ser capaces de captar los rasgos de la realidad que apunten hacia la construcción de una nueva utopía social deseable y posible, antesala de un nuevo proyecto político social, y comprometernos con tales rasgos a partir de la especificidad del currículum universitario. (p.30)

De Alba (1993a) traza un proyecto en la tarea de pensar el currículum universitario para el siglo XXI, partiendo de la definición de dos contornos en el proceso de la determinación curricular:

- Enfoques paradigmáticos, y
- Campo de conformación estructural curricular (CCEC)

Enfoque paradigmático lo describe como: “la estructura categorial y pragmática fundante, que sustenta, apoya y organiza una forma de pensar y actuar, en los planos epistemológico, teórico, científico, tecnológico, cultural, político, económico, etc.” (p.40). Respecto al *Campo de conformación estructural curricular* (CCEC), manifiesta que éste “es un conjunto de contenidos culturales (conocimientos, tecnologías, valores, creencias, hábitos y *hábitus*) que se articulan en torno a un determinado tipo de formación o capacitación que se pretende obtengan los alumnos” (p.40). Para la autora, estos dos son los elementos centrales y fundamentales de un currículum universitario alternativo en *tiempos postmodernos*.

Aunque de forma muy somera, damos cuenta de las líneas generales propuestas por De Alba (1993a) dentro de este esfuerzo de planeación y diseño curricular. El enfoque paradigmático “podría estar constituido por la cuestión ambiental, los derechos humanos, el contacto cultural, los nuevos lenguajes científicos y tecnológicos y la vida democrática” (p.40).

Sobre el campo de conformación estructural curricular, sus características deberían ser:

- Concentrar un conjunto de contenidos relativamente cerrados y estables para una formación básica general, que se obtendría en la primera etapa de la formación universitaria.
- Organizar un conglomerado de contenidos flexibles y dinámicos que pudiesen irse transformando, tomando en consideración los cambios del mercado de trabajo y por tanto de la práctica profesional, así como de los acelerados avances de la ciencia y la tecnología.
- Potenciar una efectiva interrelación entre estas dos etapas formativas, en la medida en que la primera posibilita a la segunda.

Finalmente, Alicia de Alba (1993a) explicita su apuesta para los campos de conformación del currículo en la etapa de la formación básica (pp.41-43):

- CCEC epistemológico-teórico
- CCEC crítico-social
- CCEC de incorporación de los avances científicos y tecnológicos
- CCEC de incorporación de elementos centrales de las prácticas profesionales

Educación, pues, en el contexto de la postmodernidad y orientados por el principio epistemológico de lo complejo, exige reformular el vínculo entre pensamiento y discurso: “(...) el pensamiento, arquitectura del discurso, debe ser arquitectura del movimiento. Las ideas son *leitmotifs* que se desarrollan como en una sinfonía, el pensamiento es la dirección orquestal de polifonías ordenadas y fluyentes” (Morin, Ciurana & Motta, 2003, p.44).

Currículo y discurso

Monclús (2004) nos proporciona otro argumento para decantarnos por la evaluación de los currícula universitarios a partir de su dimensión discursiva:

La comprensión de algo, de un tema, de una disciplina, de la didáctica, la enseñanza, la escuela, el currículum, se consigue hoy de forma mejor teniendo en cuenta el papel y función del lenguaje y su particularísima relación con la formación de los conceptos. Es el lenguaje el que crea la realidad (...) y es el lenguaje lo que conforma una visión del mundo. Su importancia para (...) el currículum, no es algo secundario o accesorio, sino fundamental, y resulta básico su lugar para la «identificación» o la mejor caracterización de un campo de conocimiento (...) El currículum [es hoy] una realidad compleja, cuya complejidad no se permite comprender propiamente en el rígido armazón de una definición, sino más bien en la «ambigüedad» del campo semántico. (p.26)

El *currículo* como *proceso*: planeación, diseño, realización y evaluación curricular, es, en última instancia, *discurso*, afirma Lundgren:

El currículum es una mediación entre sociedad e institución educativa, es la instancia que permite llevar a la escuela tanto la realidad como los intereses sociales y se lleva a cabo por el proceso de representación, mismo que se expresa a través del discurso que es (...) la instancia por el que las relaciones sociales llegan a expresarse en la escuela. (Citado por Angulo, 2009, p.6)

El mismo Angulo (2009) clarifica aún más el porqué de la pertinencia de abordar el currículum desde el *discurso*:

El *discurso* es asumido como representación social que encuentra una de sus expresiones en el lenguaje y como línea o tendencia de pensamiento de un grupo; en otro sentido entendemos su conformación a través de códigos comunicativos en tanto expresiones de poder (Bernstein), además de su acepción metodológica como reconfiguración (...) La aprehensión del discurso (...) es sólo posible a partir de la decantación de las expresiones textuales o literales y sus significados (...) Como línea o tendencia de pensamiento de un grupo el discurso es la expresión más acabada del poder y la capacidad de las fuerzas sociales para generarlo, imponerlo, transmitirlo y reconocerlo. (Pp.10-11)

Con base en los desarrollos teóricos y metodológicos de Alicia de Alba respecto a *currículo y discurso*, Rita Angulo nos habla del *discurso* como veta de investigación para aproximarse a la *Estructura Conceptual Científico Didáctica (ECCD)* del currículum (Angulo, 2009; De Alba, 1993b; De Alba, 1995). Aunque en nuestro caso no nos ajustaremos por completo a esta propuesta, la mencionamos porque contiene la justificación y la dirección metodológica que están también presentes en nuestra investigación.

El *discurso*, en tanto “construcción elaborada de fragmentos discursivos retomados de diversos textos es contenedor de elementos, conceptos, relaciones, dominios, etc., compartidos por diversos agentes; situación que no es consciente y precisamente por ello, puede traer a la superficie la ECCD” (Angulo, 2009, p.12).

El *análisis discursivo del currículum* supone un acercamiento totalizador al objeto de estudio, un proceso de interrogación al objeto, al que hay que comprender más que explicar. Utiliza el análisis del discurso para identificar y comprender la carga significativa de un conjunto de expresiones textuales. Para el análisis discursivo se debe asumir una actitud de aproximación abierta a planteamientos teóricos, herramientas metodológicas y procedimientos diversos, en función de los intereses de la investigación, y de la naturaleza del objeto a ser analizado.

La metodología, en síntesis, propuesta por Alicia de Alba y consignada por Rita Angulo, considera los siguientes *Niveles del Discurso*:

- Recogida o selección de expresiones textuales y una primera lectura para identificar fragmentos discursivos en expresiones textuales.
- Integración de fragmentos discursivos por categoría.
- Identificación de palabras clave.
- Agrupación de palabras clave en tópicos comunes.
- Interpretación y redacción de códigos comunicativos.
- Análisis del conjunto de códigos comunicativos para separarlos por subcategorías conceptuales.
- Explicitación de las relaciones entre códigos por subcategoría conceptual mediante mapas conceptuales.
- Reconocimiento de la Estructura Conceptual Científico Didáctica (ECCD).

Aproximarse al *currículum* por la vía del *discurso*, o, abordar nuestro objeto de estudio a partir del *discurso curricular*, o, ir del *discurso* de las *competencias* al *discurso* de los *currícula* y viceversa, serán todas, rutas metodológicas que seguiremos para la concreción de nuestro Proyecto. Tanto para la ejecución de los *análisis de contenido* y los *análisis de discurso* que formarán parte del trabajo empírico, tendremos en cuenta, además de las ya mencionadas a lo largo de este capítulo, tres consideraciones de orden epistemológico:

- Una concepción del *currículo como cultura*.

A este respecto, Bolívar (2008) señala:

El currículum puede ser entendido como una *cultura*, como conjunto de normas, pautas, valores que, en un determinado tiempo, dominan los discursos políticos y las prácticas docentes. Se puede emplear la analogía como una lente o plataforma de investigación que sirva para poner de manifiesto los sistemas de creencias, valores o hábitos que tienen lugar en las escuelas y discursos. Desde esta perspectiva, el curriculum refleja – en cada momento – una mezcla de métodos y propósitos no plenamente articulados, que pretenden mantener un equilibrio entre regulaciones oficiales y necesidades de la práctica. (p.127)

Y agrega que la teoría del currículum es también una teoría de la cultura. En ella, el currículo representa “la versión escolar de determinados modelos de cultura (lo que es valioso y debe ser enseñado y aprendido), y también la forma concreta en que el conocimiento es organizado y tornado accesible a los estudiantes, facilitando sus aprendizajes” (Escudero, citado por Bolívar, 2008, pp.127-128).

- La *Hermenéutica*, como anclaje epistemológico de orden general, para problematizar la *comprensión* del discurso curricular en torno al modelo de *competencias*.

¿Cómo conceptualizamos la Hermenéutica? Como esa *Nueva Koiné* constituida en la forma de diálogo. Reivindicación de la pertinencia del sujeto al juego de la comprensión. Deconstrucción crítica de la función social del conocimiento. Autorreflexión acerca de las relaciones de poder que circulan a través de los saberes institucionalizados a modo de mecanismos de producción, distribución y control de los discursos (Escuela de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí / ECC, 2007).

Salazar (2001) escribe sobre el origen del paradigma hermenéutico y sobre su método:

La hermenéutica, o arte de interpretación de textos, tiene sus orígenes en la teología, la filología y la filosofía. Constituye un procedimiento científico para la interpretación de textos que permite procesar variados materiales: libros, textos, separatas, documentos, planes, programas, cartas descriptivas, leyes, reglamentos, instructivos, discursos, comunicaciones y todo tipo de documentos que constituyen fuente de datos importantes en el campo del currículo (...) [El método hermenéutico] permite aprender el sentido total del texto, sin romper su estructura; posibilita que el objeto investigado se imponga al método, que su textura quede intacta y que se vuelva comprensible; adecua la teoría previa del investigador al objeto estudiado y permite que incluya su experiencia; se acerca a los textos no con un marco teórico rigurosamente definido sino con una anticipación del sentido que incluya todos los conocimientos previos del intérprete acerca del texto, sean de índole teórica o no; además, este marco teórico inicial se va enriqueciendo y modificando, a través de una espiral dialéctica, en los sucesivos encuentros con el texto; no tiene un final preestablecido, por ello el proceso se puede considerar terminado cuando se ha logrado un patrón explicativo en el que todos los elementos analizados encuentren

su lugar; ante la imposibilidad de eliminar la subjetividad, el estudio hermenéutico puede crear y contentarse con un consenso interpretativo de los diferentes analistas o con una interpretación que sea intersubjetivamente comprensible. (p.196)

- La *teoría del emplazamiento* para organizar conceptualmente los *movimientos* de los sujetos y los *discursos* dentro de las categorías *tiempo* y *espacio*.

La teoría del emplazamiento, impulsada en el ámbito científico-académico por el Profesor Manuel Ángel Vázquez Medel, de la Universidad de Sevilla, es explicada así por Rafael Vidal:

Estructura fundamental que supera el «ser-ahí» por el «estar-ahí». Más que un «ser-en-el-mundo», un «estar-en-el-mundo». Encontrarse «emplazados» (*plaza* como *lugar* y *plazo* como *tiempo*) es coincidir en la cita de un *tiempo-lugar* determinados para dar cuenta de algo. La *teoría del emplazamiento* (plaza desde la que *sitiamos* siendo *sitiados*) pone en juego la constitución de una identidad que necesita del otro (principio *dialógico-relacional*). (Vidal, 2003, 2007, 2008, 2009)

Currículo y reproducción cultural: Bernstein

Dentro de los enfoques sociológicos del currículo, Guerrero (1996) señala que hasta los años setenta, en los Estados Unidos de Norteamérica, el *funcional-estructuralismo* fue el paradigma dominante: adecuación entre economía y sistema educativo. Y fue en Inglaterra, dice, a comienzos del 70, cuando Michael F. D. Young, le da un giro total a las aproximaciones sociológicas del currículum. Éste se concibe ahora como un “área de estudio sociológico, para examinar la construcción social del conocimiento en los diferentes contextos educativos, poniendo su énfasis en la conciencia del profesor y en los procesos de interacción y definición de la realidad en el aula” (Guerrero, 1996, p.123). De este movimiento se derivaría la sociología fenomenológica e interpretativa aplicada a la educación: interpretación del “significado atribuido por los propios actores en el proceso de construcción social del conocimiento” (*Ibid.*).

Surgieron entonces dos tipos de teorías que relacionaban al currículo con la sociedad: Por un lado, las *teorías macro-sociológicas*, llamadas también teorías de la reproducción, de orientación neomarxista: las instituciones educativas replican la

estructura social, a partir de los intereses de las clases y grupos dominantes. Y por otro lado, Las *teorías micro-sociológicas*, llamadas también teorías de la resistencia y de la reproducción cultural: se centran en estudios de corte etnográfico bajo influencias interpretativas e interaccionistas.

En este segundo tipo de teorías caben todos aquellos autores que intentaron e intentan actualmente “explicar el papel que a la educación le corresponde en la reproducción de la estructura social, entendida ésta como el conjunto interrelacionado de instituciones, normas y grupos sociales estratificados” (Guerrero, 1996, p.124). El mismo Guerrero identifica dos grandes grupos de autores: Aquellos que están relacionados con las teorías de la reproducción social (Bowles y Gintis, Althusser, o Baudelot y Establet, todos de herencia marxista), y que afirman que el sistema educativo es reproductor de la estructura de las clases sociales. Y aquellos vinculados a las teorías de la reproducción cultural (Pierre Bourdieu y Basil Bernstein). Estos, además de compartir su innegable vínculo con Marx, muestran una común inspiración en Durkheim. Bourdieu y Bernstein trabajan sobre el análisis del papel que juega la educación en el campo de la cultura como fuerza mediadora en la reproducción social.

En los contenidos de un currículo:

Lo que cuenta como conocimiento válido, viene determinado por lo que los grupos poderosos etiquetan como tal. Las barreras entre disciplinas son artificiales y arbitrarias y producto de grupos de interés que logran legitimarlas. Tal legitimación hace que aparezcan como incuestionables, dando por sentada su universalidad, generalidad y necesidad de su transmisión. (Guerrero, 1996, p.127)

Para Pierre Bourdieu la escuela (la universidad) es una “institución simbólica que reproduce las relaciones existentes de poder, mediante la producción y distribución de la cultura dominante” (Guerrero, 1996, p.131). Este mismo autor explica que, para Bourdieu:

El sistema educativo tiene la tarea de inculcar un arbitrario cultural [currículo, para nosotros], definido por las clases dominantes en la sociedad. Opera a través de la también arbitraria autoridad pedagógica que, dotada de autonomía, se impone mediante la acción educativa [pedagogía, para nosotros], que funciona mediante la violencia simbólica

[discurso, para nosotros]. El efecto de la acción pedagógica crea en el individuo un hábitus de efectos duraderos, capaz de seguir actuando una vez que la acción pedagógica ha cesado. (pp. 131-132)

Nos resulta particularmente de interés, en el caso de Bourdieu, atender su concepto de *capital cultural* (en la línea de Weber), pues en él identifica la noción de *competencia*, objeto central de nuestros análisis. Bourdieu define capital cultural como:

El conjunto de *competencias* culturales o lingüísticas que los individuos heredan a través de su socialización en unos ámbitos familiares de clase, Es decir, lo constituyen los modos de pensar, conjuntos de significados, cualidades de estilo y tipos de disposiciones dotados de un valor y prestigios sociales. (Guerrero, 1996, p.132)

El capital académico o educativo sería una variante del capital cultural (*competencias* académicas o educativas). Guerrero (1996) sintetiza, desde la perspectiva de Bourdieu, la forma en que opera la replicación de la cultura en el contexto escolar:

La reproducción cultural funciona definiendo el arbitrario cultural o currículum escolar; es decir, lo que cuenta como significativo y que sólo puede ser aprendido cuando se poseen previamente los instrumentos de apropiación: el capital cultural. Sólo aquellos alumnos que hereden esos medios de apropiación pueden sacar provecho de tal acción pedagógica e incrementar su capital. El sistema educativo está así reproduciendo la estructura del capital cultural y, con ello, la estructura de relaciones en la sociedad. (p.132)

Para ocuparnos de las ideas de Basil Bernstein emplearemos un mayor espacio. La razón es que Bernstein está en la base del paradigma sociolingüístico educativo con el que fundamentaremos, en gran medida, nuestros marcos teórico y metodológico, a partir de la obra de Mario Díaz Villa, quien fue discípulo del sociólogo y lingüista británico, estudioso y crítico de su producción académica, además de coautor de trabajos científicos.

Profundizar en la obra de Basil Bernstein rebasa con mucho los propósitos de esta investigación. Haremos una apretada síntesis de aquellos postulados e ideas que nos han servido, junto con la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social (MDCS), para

modelar epistemológicamente la tesis y aproximarnos metodológicamente a nuestro objeto de estudio.

Díaz-Villa (1985) describe así el objetivo general de la producción científica de Bernstein y su tesis central:

El trabajo de Bernstein constituye uno de los más importantes esfuerzos sociológicos contemporáneos por establecer una relación entre el poder, las relaciones (y sus principios de comunicación) y las formas de conciencia, y por profundizar en los principios intrínsecos que constituyen y distinguen las formas especializadas de transmisión en el proceso de reproducción cultural de estas relaciones (...) Su tesis central, desarrollada durante más de veinticinco años, se refiere tanto a la naturaleza como a los procesos de transmisión cultural y al papel que juega en éstos el lenguaje en los contextos de producción y reproducción, como el trabajo, la familia y la educación. Esta última, es una de las formas que toma el proceso de transmisión y se constituye en un dispositivo de control, reproducción y cambio, configurado por la estructura social. (p.5)

Las tesis de Bernstein sobre educación, discurso y poder, se concretan luego de una trayectoria reflexiva que lo lleva del campo de lo sociolingüístico al campo de lo educativo. Mario Díaz Villa da cuenta de esa transición epistemológica (Díaz-Villa, 1985), y nosotros, lo seguiremos para acercarnos a los planteamientos centrales de Basil Bernstein.

Partiendo de una concepción de la *Escuela* como “agencia [de control simbólico] participante de un campo especializado de reproducción discursiva” (Díaz-Villa, 1985, p.6), el objetivo principal de Bernstein es determinar la forma en que opera el dispositivo pedagógico, definido como un dispositivo para producir, reproducir y transformar la cultura. Un concepto nodal y estratégico en los trabajos de Bernstein es la *noción de Códigos*. ¿Cómo hemos de interpretar esta nomenclatura?

Los códigos son los principios que regulan los procesos de comunicación, principios que serían funciones de estructuras sociales diferentes (...) Representan la traducción [realización] lingüística de los significados de la estructura social [en diferentes contextos] (...) Las estructuras de clase (...) actúan sobre la distribución de los

significados privilegiados y sobre los procedimientos interpretativos que los generan. (Díaz-Villa, 1985, p.7)

Las definiciones *bernsteinianas* de *escuela* y *código* nos revelan la relación entre ambos: “La escuela impone y desarrolla el orden de significados universalistas mediante los controles que impone sobre la organización, distribución y evaluación del conocimiento” (Díaz-Villa, 1985, p.8). El *código* supone **reglas que le subyacen**, ya que son las que operan el control sobre la **generación de significados en contextos diferentes**. Lo que **se observa** son los **textos**, las **variantes del habla para expresar los significados**, lo que **inferimos** son las **reglas subyacentes del código** que regulan la generación de dichas variantes del habla.

Marcamos en **negritas** los elementos definitorios de *código* que nos llevan a pensar la *competencia*, precisamente, como *un código*: la *competencia* (por su principio generativo) supone reglas de las que emanan *desempeños* (saberes, destrezas y actitudes), los cuales, a su vez, generan *significados* en contextos diferentes (contextos de desempeño profesional). Lo que observamos, de la *competencia*, son precisamente esos *desempeños*. En el caso de nuestra investigación, nos dedicaremos a *observar* los *textos* (planes de estudio en su expresión textual) con que *se significa* a la *competencia* y a sus *derivados comportamentales*. Con ello estaremos en condiciones de *inferir* las reglas subyacentes del *código*, esto es, las reglas generativas de la *competencia* que regulan la manifestación de conocimientos, habilidades y actitudes en sus formas de *desempeños*. Del texto al sentido, del lenguaje al discurso, del discurso a las reglas: análisis gramatical de los currícula universitarios para *deconstruir* los *sentidos* que subyacen al modelo educativo de *competencias* a través de los *desempeños*, entendidos como realizaciones lingüísticas (expresivas). Tal es la configuración general de nuestro objeto de estudio.

Si seguimos, por otra parte, la definición que el propio Bernstein asigna al término *código*, encontraremos que la *competencia*, por sus componentes básicos, tiene la forma de un *código*. Dice Bernstein que el código es “un principio regulativo tácitamente adquirido que selecciona e integra: a) significados relevantes; b) la forma de su realización; y c) contextos evocadores” (Díaz-Villa, 1985, p.9). Esta definición nos esclarece el por qué Díaz Villa insiste en que la *competencia* es un saber tácito que

opera como principio generativo; además, nos permite equiparar los *significados relevantes* del *código* con el *saber* de la *competencia*; sus *formas de realización* con el *saber-hacer*; así como los *contextos evocadores* del *código* con el *ser capaz* (potestativo) de la *competencia*.

Bernstein vincula también la noción de *código* al concepto *comunicación*:

El *código* controla la especialización y distribución de los diferentes órdenes de significados y la especialización y distribución de los contextos en los cuales estos se realizan (...) Es, desde este punto de vista, que Bernstein plantea que el código es un regulador de las relaciones entre contextos y a través de esto, de las relaciones dentro de los contextos. En estos, el código regula las reglas especializadas de la comunicación y demarca las comunicaciones legítimas de las comunicaciones ilegítimas. (Díaz-Villa, 1985, p.9)

Encontramos en esta idea de Bernstein lo que Mario Díaz-Villa asentaba ya respecto al *lugar* a donde hemos de *ir en busca* de la *competencia*. Recordemos que en las *teorías fuertes* sobre *competencia(s)* se remarca el hecho de que “*la interacción social es el presupuesto clave para desentrañar la naturaleza y el sentido de la competencia*”. Y para desentrañar, a su vez, la naturaleza y el sentido de la interacción social, consideramos – siguiendo a Bernstein y Díaz Villa – que el presupuesto clave en este caso es la *comunicación*, más específicamente, la *mediación comunicativa* presente en la relación dialéctica entre la cognición del sujeto, sus relaciones en contextos sociales y sus intercambios de naturaleza simbólica (dimensión expresiva de la interacción). Si líneas arriba nos referimos al *qué* de nuestro objeto de estudio (su materialidad), ahora estamos hablando del *cómo* (su formalidad): *analizar el discurso curricular a propósito del enfoque educativo de competencias a través de la mediación dialéctica de la comunicación social*.

El engarce que aplica Bernstein entre el plano sociolingüístico y el plano educativo respecto a *discurso y poder*, parte de su concepto de *Capital Cultural como Sistema Simbólico en el Contexto Educativo*: “Establece la gramática profunda que regula la distribución social de los significados especializados en el contexto escolar y los procesos selectivos de su organización, transmisión y evaluación” (Díaz-Villa, 1985,

p.11). Es de ahí de donde emergen los *órdenes de la cultura escolar*; por un lado, el *orden instrumental*, aquel por el que se transmiten las *habilidades académicas*; y por otro lado, el *orden expresivo*, por medio del cual se lleva a cabo la transmisión de las *actitudes* y los *valores*. Podrá el lector apreciar que estos dos órdenes de la cultura escolar evocan con precisión la *forma* de las *competencias*.

Ya en el contexto de la educación, Bernstein agrega a la noción de *código*, ahora *código educativo*, los principios de *clasificación* y *enmarcación*. Desarrollaremos estos tres términos, puesto que su articulación dará como resultado la matriz epistemológica desde la que Basil Bernstein problematiza el discurso pedagógico y sus implicaciones en términos de poder, control y reproducción cultural.

La *clasificación* alude a una relación entre categorías. Las categorías estarían representadas por agencias (escuelas), agentes (maestros y alumnos) y significados (discursos). Las relaciones son relaciones de poder que integran o aíslan dichas categorías. El principio de clasificación establece así las relaciones entre poder y conocimiento y entre conocimiento y formas de conciencia.

La *enmarcación* es el principio que regula las relaciones sociales, esto es, el “principio que subyace a las prácticas de comunicación (...) La enmarcación constituye, legitima y mantiene la estructura de las relaciones comunicativas en las cuales siempre está presente el control” (Díaz-Villa, 1985, p.13). Por lo tanto, los “cambios en la enmarcación producen cambios en los principios de comunicación, cambios en las modalidades de control y cambios en el contexto comunicativo” (*Ibid*, pp.13-14). A manera de proceso, podemos resumir que: *la reproducción del conocimiento educativo → crea relaciones sociales → organizadas a partir de prácticas pedagógicas → reguladas por el principio de la enmarcación*.

Del *qué* y el *cómo* de nuestro objeto de estudio, con esta idea de *enmarcación* podemos ir hacia el *para qué*: pretendemos desentrañar la enmarcación del discurso sobre *competencias* que está implícita en los textos curriculares, y con ello, postular los cambios que, desde nuestro punto de vista, está provocando el modelo educativo de *competencias* en el capital cognitivo de los sujetos del aprendizaje, los cambios que introduce en las relaciones sociales de los profesionistas dentro de sus contextos de

desempeño y, por supuesto, los cambios que el enfoque competencial promueve en los comportamientos expresivos del egresado universitario. Y en sentido inverso, buscamos potenciar el surgimiento de estrategias didáctico-pedagógicas que, desde la *mediación comunicativa* aplicada a la configuración discursiva de la(s) *competencia(s)*, alienten cambios en la adaptación de los individuos a su entorno, en sus interacciones sociales y en la capacidad expresiva de sus interacciones simbólicas.⁷

La articulación de la *clasificación* y la *enmarcación* dan cuenta del *código educativo* y constituyen su *gramática*:

El código [educativo] y sus modalidades (...) establecen una relación fundamental entre una distribución dada del poder y su realización en prácticas de interacción/comunicación. De esta manera las posibilidades de realización de un contexto están dadas por los principios que regulan la clasificación y la enmarcación de sus prácticas comunicativas. (Díaz-Villa, 1985, p.15)

Clasificación, enmarcación y código educativo “integran los rasgos estructurales (paradigmáticos) e interaccionales (sintagmáticos) de la transmisión [cultural/educativa] y tienen su fundamento en la distribución de poder y los principios de control” (*Ibid*, p.12).

Díaz-Villa (1985) sintetiza la relación que Bernstein establece entre *código* y *reproducción cultural*: “Es mediante los códigos que una lógica de transmisión/adquisición se regula, que una experiencia particular se produce y que una identidad social específica se legitima” (p.16). Llevado a nuestro objeto, decimos: es mediante los *códigos* que subyacen al *discurso* sobre *competencias* que se regula la lógica de transmisión/adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes dentro del proceso enseñanza-aprendizaje; que la experiencia de la práctica profesional se produce y que la identidad socio-profesional de los egresados se legitima. Continúa Díaz Villa: “El proceso de reproducción cultural se cumple mediante la selección e institucionalización de los principios subyacentes del código: la clasificación y la

⁷ Con este *para qué* de nuestro objeto de estudio estamos ya incorporando algunos de los elementos centrales del que será nuestro recurso básico en la confección epistemológica, teórica y metodológica de la investigación: el *Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social* (MDCS). El capítulo 4 está dedicado a la explicación, revisión y aplicación de este Modelo.

enmarcación” (p.17). Aplicado a nuestro objeto de estudio: la Universidad reproduce una cultura o un conjunto de formas culturales específicas, seleccionando (contenidos y enfoques curriculares) e institucionalizando (currículo formal) un determinado código educativo, en este caso el modelo educativo de *competencias*, a través de la integración de sus actores y de la normativización de las formas en que éstos han de comunicarse en sus diversas relaciones.

Dice Bernstein (Díaz-Villa, 1985) que todo contexto comunicativo o socializante se compone de un transmisor y de un adquiriente. Estos dos forman una *matriz socializante* cuyos principios subyacentes se realizan en los valores de la clasificación y de la enmarcación. Una matriz socializante (maestro-alumno o padre-hijo, por ejemplo) puede ser una matriz reproductora, interruptora o de cambio. Esto nos mueve a la reflexión de que la matriz reproductora conformada por la relación profesor-alumno, mediada discursivamente por las *competencias*, puede: reproducir el discurso y la práctica dominantes del modelo competencial, o bien interrumpirlos, o bien, cambiarlos. Nuestra expectativa es que tesis como ésta, sirvieran para que la Universidad y sus actores se colocasen críticamente frente al modelo o enfoque de *competencias*, frente a ellos mismos ante el modelo que vivencian, y entonces, tomaran decisiones sobre su futuro.

Las *competencias* son, para nosotros, visto todo lo anterior, un tipo específico de *discurso pedagógico*. Conviene por ello atender la definición que Bernstein y Díaz Villa establecen respecto a este término:

[El discurso pedagógico es un] dispositivo de reproducción de formas de conciencia específica a través de la producción de reglas específicas, que regulan relaciones sociales específicas entre categorías específicas tales como transmisores y adquirientes (...) [El discurso pedagógico es una] categoría constituyente y ubicadora, contextualizante y recontextualizante de sujetos y de relaciones sociales potenciales. (Bernstein & Díaz-Villa, 1985, p.83)

Los autores, y a propósito del *discurso*, citan a Michel Foucault: “cualquier sistema de educación es una forma política de mantener o modificar la apropiación de los discursos con los saberes y poderes que implican” (*Ibid*, p.85). Los “textos”,

concluyen Bernstein y Díaz-Villa, son las realizaciones del *discurso*. El texto es la “forma de las relaciones sociales con visibilidad, tangibilidad y materialidad” (*Ibid*, p.88). Por ello, precisamente, el soporte material de nuestro objeto de estudio serán los *textos curriculares*, esto es, los documentos oficiales a través de los cuales se distribuyen los planes de estudio de las carreras universitarias. Esos *textos* representan, pues, la *visibilidad, tangibilidad y materialidad* de nuestro objeto de estudio.

En la siguiente cita de Bernstein & Díaz-Villa (1985), síntesis de la forma en que opera el *discurso pedagógico*, incluimos entre [corchetes] y en **negritas**, sus aplicaciones a nuestros propósitos de investigación:

Podríamos decir que la adquisición de la voz [**lenguaje profesional**] puede alcanzarse a través de la ubicación del individuo, en una estructura de relaciones sociales reguladas por un discurso o discursos legítimos [**el discurso sobre competencias en la práctica discursiva curricular**]. Esta ubicación transforma al individuo en una categoría especializada con una voz especializada [**la voz de las competencias**] y capacita [**hace competente**] al sujeto para realizar sus relaciones sociales de comunicación (...) Al realizar sus prácticas [**desempeños profesionales**] el sujeto está determinado por el discurso en el cual ha sido ubicado [**el discurso en torno a las competencias**]. (pp.89)

Un concepto más de Bernstein & Díaz-Villa (1985) que conviene nombrar es el de *Discurso Pedagógico Oficial* (DPO): “Constituye el mecanismo activo a través del cual las relaciones sociales entre agentes, discursos, prácticas y contextos son establecidas y legitimadas” (p.95). Nos queda claro que el *currículo* es un tipo de *registro* del DPO. Agregan los autores que un texto, perteneciente a un discurso específico, es selectivamente desubicado o reubicado e inserto en otro (nuevo) texto oficial. A esto le llaman un proceso de *recontextualización oficial*. Concluimos este epígrafe ensayando una posible correlación histórica entre el DPO y las *competencias*: El *texto* en torno a las *competencias* con el cual se materializa (realiza) el discurso implícito en este modelo educativo, fue selectivamente desubicado de su contexto empresarial-productivo por los sectores representantes del poder económico, para reubicarlo en el contexto educativo – con el acuerdo de la autoridad universitaria – e insertarlo en un nuevo texto oficial: el texto curricular, hoy hegemónico, basado en el enfoque de *competencias*. Pudo haber sido así, pero puede ser diferente.

Capítulo 3. Comunicación/Educación

3.1 Comunicación ↔ Educación: espacio emergente de conocimiento

Antes de definir en forma concluyente nuestro objeto de estudio, con lo que cerraremos el tercer capítulo, dedicamos este espacio a la reflexión en torno a un vínculo conceptual que informa el campo científico-disciplinario donde se inscribe esta tesis. Nos referimos a la *relación* entre los términos *comunicación* y *educación*; *educación y comunicación*.

Comunicación y Educación: puntos de encuentro

Intervenir el proceso educativo universitario *en y desde* la comunicación es el objetivo central de nuestro proyecto. Ismar de Oliveira Soares propone en 1999 una definición para la categoría de *educomunicación*: “toda acción comunicativa en espacios educativos, realizada con el objetivo de producir o desarrollar ecosistemas comunicativos” (Fuentes, 2004, p.27). Por ecosistemas comunicativos comprenderemos ambientes resultantes de interacciones sociales, dice Raúl Fuentes, y agrega que esta categoría opera desde *un modelo sociocultural, centrado en la producción de sentido por sujetos concretamente situados*. A partir de este postulado sobre la *educomunicación*, al que nos adherimos, presentamos algunas *imágenes* sobre el sentido y los propósitos de la intersección conceptual y operativa de comunicación y educación:

- “Construcción democrática de comunidades de conocimiento y acción (...) El educar o hacer emerger del sujeto las manifestaciones sociales de su autotranscendencia, y el comunicar o poner en común los significados y el sentido de lo que sucede en el entorno, son acciones necesariamente intersubjetivas (...) Ambas acciones son (...) vectores primordiales de la socialización y de la construcción social de las identidades de los sujetos. Comunicación y educación son procesos dialécticos, mediante los cuales al mismo tiempo se estructuran los individuos, las comunidades y la sociedad que los contiene (...) son procesos simbólicos, mediados primariamente por el lenguaje, constitutivos básicos de las tramas culturales que les dan forma específica, desde un

tiempo y un lugar determinados, a las relaciones del hombre con el mundo (...) la educación y la comunicación son los mecanismos sociales por los que se genera y reproduce constantemente la cultura, sistema de sistemas de significación y valoración convencionalmente adoptados para interpretar la vida en todas sus dimensiones” (Fuentes, 2004, pp.28-31).

- Modelizar un proyecto social de comunicación y educación (edukomunikación), “para la era planetaria es fortalecer las condiciones de posibilidad de la emergencia de una sociedad-mundo compuesta por ciudadanos protagonistas, consciente y críticamente comprometidos en la construcción de una civilización planetaria (...) La enseñanza tiene que dejar de ser solamente una función, una especialización, una profesión y volver a convertirse en una tarea política por excelencia, en una misión de transmisión de estrategias para la vida (...) La renovación y el aumento de la complejidad de la relación *pasado/presente/futuro* debería entonces inscribirse como una de las finalidades de la educación” (Morin, 2003:119 y ss.). “Enseñar los conocimientos pertinentes significa ante todo enseñar a contextualizar. También debería consistir en vincular el conocimiento abstracto a su referente concreto (...) Esto remite una vez más al imperativo del conocimiento complejo: vincular (...) La comprensión es a la vez el medio y el fin de la comunicación humana” (Morin, 2010, pp.213 y ss.).
- La siguiente reflexión de Zygmunt Bauman podemos aplicarla a una de las posibles aportaciones de la comunicación educativa: Para Bauman, “la formación continuada no debería dedicarse exclusivamente al fomento de las habilidades técnicas y a la educación centrada en el trabajo, sino, sobre todo, a formar ciudadanos que recuperen el espacio público de diálogo y sus derechos democráticos, pues un ciudadano ignorante de las circunstancias políticas y sociales en las que vive será totalmente incapaz de controlar el futuro de éstas y el suyo propio” (Bauman, 2008).
- La *edukomunikación* “aspira a dotar a toda persona de las *competencias* expresivas imprescindibles para su normal desenvolvimiento comunicativo y para el desarrollo de su creatividad. Asimismo, ofrece

los instrumentos para: comprender la producción social de comunicación, saber valorar cómo funcionan las estructuras de poder, cuáles son las técnicas y los elementos expresivos que los medios manejan y poder apreciar los mensajes con suficiente distanciamiento crítico, minimizando los riesgos de manipulación” (Agustín García, citado por Losada, 2006, pp.107-108).

- Desde la perspectiva del pensamiento complejo, deberíamos observar la educación en sus raíces cognitivas, para luego articular cognición y comunicación no sólo como bases del pensamiento complejo, sino como el binomio epistemológico fundamental para afrontar un proyecto educomunicativo. De este modo, “al perfilar la cognición como la producción de sentido comienza a adquirir carta de existencia la acción creativa como marco de comprensión del conocimiento. En segundo lugar, la ineludible contextualización social y cultural del problema del significado perfila ya el atributo conversacional de la cognición” (Aguado, 2003, p.24). Se trata de un doble desplazamiento de la idea de conocimiento (corazón del proceso educativo) hacia el *sentido* y la *conversación* (principios orgánicos de la comunicación).
- El argumento es “pensar y asumir la *comunicación* y la *educación* no como técnicas instrumentales de manipulación de medios y mensajes, como transmisión de lo que producen unos y consumen otros, sino como una relación social constitutiva, como el mecanismo omnipresente que permite construir los consensos, pero también los desacuerdos, no la unanimidad, sino la diversidad respetuosa y mutuamente comprensiva, la acción social que articula proyectos y sujetos, estructuras y prácticas, que produce y desarrolla una nueva ecología cognitiva y comunicativa” (Fuentes, 2004, p.39).
- “A la idea de que la enseñanza de contenidos o la transmisión de mensajes son los núcleos centrales de la acción educativa o de la acción comunicativa, opongamos la idea de que el aprendizaje de métodos y la interpretación de discursos son lo primordial” (Fuentes, 2004, p.32).
- “La comunicación en la educación va mucho más allá de los medios en la enseñanza. Nos preguntamos por la comunicación en el trabajo del

educador, en el trabajo del estudiante y en los medios y materiales utilizados” (Daniel Prieto Castillo, citado por Aparici, 2010, p.19).

- “El diálogo y la problematización no adormecen a nadie. Concientizan. En la dialogicidad, en la problematización, *educador-educando* y *educando-educador* desarrollan ambos una postura crítica, de la cual resulta la percepción de que todo este conjunto de saber se encuentra en interacción. *Saber* que refleja al mundo y a los hombres, en el mundo y con él, explicando al mundo, pero sobre todo justificándose en su transformación” (Paulo Freire, citado por Aparici, 2010, p.13).
- “La meta de los nuevos ambientes de aprendizaje es crear comunidades de conocimiento [y] para operar el cambio social su base teórica y conceptual debe estar en el vínculo *comunicación-educación* (Crovi, 2010, p.127).

Francisco Gutiérrez (citado por Sierra, 2000) nos da una aproximación más a las imbricaciones conceptuales entre comunicación y educación. Dice que:

Educación y comunicación son un mismo y único proceso de co-participación, de co-producción, de co-entendimiento y co-munió... Lo que equivale a decir que la calidad de la educación, desde este enfoque, no viene dado, por el cambio de programas, por el control más exacto de los procesos (horarios, reglamentos, exámenes, etc.) y ni siquiera por los objetivos. Programas, controles, contenidos y objetivos se valorizan y significan en el tipo de interrelaciones que se logran establecer entre los agentes del proceso y entre éstos, y los diferentes elementos que en él intervienen como programas, contenidos, objetivos, etc. Es precisamente en el control de calidad, si vale la expresión, de estas relaciones, como podremos asegurar una nueva y más significativa comunicación, y en consecuencia, un proceso educativo más eficiente y productivo. (p.23)

Esta simbiosis entre comunicación y educación, entre educación y comunicación, que todas las definiciones anteriores nos vienen anunciando, nos lleva a considerar la emergencia de problematizar ambas nociones desde dos principios epistemológicos: *transdiscursividad* y *transdisciplinariedad* (Aparici, 2010). Es decir que, la comunicación y la educación no sólo se cruzan a través de los lenguajes (aparatos narrativos) que las configuran expresivamente y que les dan sentido, sino que se ven también atravesadas por los componentes cognitivo-reflexivos desde los que cada

disciplina produce y aplica conocimiento. Conviene explicitar el significado del “*trans*” entre disciplinas. Edgar Morin (2008, pp.126-127) distingue *Interdisciplina* (intercambio y cooperación entre disciplinas científicas: lógica sumatoria) de *Pluridisciplina* (asociación de disciplinas del conocimiento en torno a uno o varios objetos de estudio compartidos) y de *Transdisciplina*, a la que define Morin como “esquemas cognitivos que atraviesan las disciplinas”. Comunicación y educación, pues, para constituirse como un nuevo y emergente campo disciplinario, requieren *abrirse*, abrir sus esquemas para que su campo sea cruzado (y con ello, reconfigurado) por la otra disciplina: *comunicación y educación* haciéndose mutuamente, construyéndose cognitivamente de manera simultánea. La tarea supone un tejido, complejo y sistémico, de los actores de ambos campos académicos.

Aunque sus evidentes relaciones estuvieron siempre ahí, obvias para la mayoría, la tendencia general fue limitar *el sitio de cruce* entre comunicación y educación al ámbito instrumental-práctico:

Tradicionalmente, la reducción del campo de la Comunicación Educativa al problema de la selección, desarrollo y usos educativos de las modernas tecnologías de la información en el proceso de aprendizaje ha cerrado el campo problemático del área de conocimiento al estudio de los medios como canales de formación, concibiendo la enseñanza como un proceso didáctico de instrumentación tecnológica. (Sierra, 2000, p.38)

Francisco Sierra Caballero (2000) explica que los 2 enfoques dominantes – ya rebasados e insuficientes – de la comunicación educativa son: 1. Enseñar a través de medios y 2. Educar en la recepción de medios. Modelos de orientación fisicalista, tecno-informacionales, y agrega que:

Tal concepción “mediocéntrica” interpreta la educación como un producto de transferencias y organización de la información y el contexto educativo como sistema operacional regulado conforme a los principios teóricos de la visión conductista del aprendizaje como “tecnología del comportamiento socialmente aceptable”, que alumbra en su origen la fundación de la Tecnología Educativa, a raíz de los experimentos de Skinner. (Sierra, 2000, p.40)

Frente a esta tendencia reduccionista y falta de horizontes epistemológicos, Francisco Sierra nos ofrece una re-definición:

La Comunicación Educativa se concibe (...) como una nueva perspectiva científica cuyo término prefigura el campo académico de investigación orientado al estudio teórico-metodológico y práctica de los procesos de producción, transmisión, procesamiento y adquisición de información en tanto que procesos de aprendizaje, entendiendo por educación la dinámica cultural de conocimiento práctico-reflexivo de los sujetos, a través de la infinidad de canales sociales, desde el nivel interpersonal al ámbito masivo, en la educación formal, no formal e informal. (Sierra, 2000, pp.45-46)

¿Podemos señalar, en síntesis, los principios comunes a la *comunicación* y la *educación*? ¿Qué es aquello que marca a ambas disciplinas con el mismo sello de identidad? ¿Cuáles son, pues, sus coordenadas de encuentro epistemológico? Sierra (2000, pp.21-22) lo plantea así:

Las relaciones entre la información y la educación, entre el proceso educativo y la práctica comunicacional, definen el nuevo enfoque global y dinámico del proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir del reconocimiento implícito de tres principios comunes a la comunicación y la educación, desde el punto de vista social y antropológico:

- A) Principio de relacionabilidad. Todo sujeto es actor, creador y responsable de sus propios actos no en sentido absoluto o trascendental, sino en sentido relativo, abierto y comunicacional. La educación es un acto de relación y la comunicación una forma de apertura necesaria al “otro”.
- B) Principio de alteridad. El encuentro con los otros nos constituye como sujetos. El individuo no es una entidad completa en sí misma, sino un animal político, una entidad relacional y constituyente, así como constituida, en el proceso de interacción con segundas personas.
- C) Principio de dialogicidad. Esta voluntad y necesidad de encuentro se produce por un afán de identificación y reconocimiento por los otros. La educación más que un espacio para la transmisión de conocimiento debe ser entendida por lo mismo como un espacio para el reconocimiento, una forma de construcción del saber desde el entendimiento y comprensión “de” y “con” los otros. El diálogo es pues una condición existencial.

Modelos teóricos de la comunicación educativa

En el *cuadro* de la página siguiente podemos observar, de manera esquemática, los paradigmas y modelos teóricos que han operado al interior del campo disciplinario de la *comunicación educativa*. La información está tomada del libro *Introducción al*

estudio de la comunicación educativa, de Francisco Sierra Caballero, año 2000 (obra citada en la Bibliografía); la organización del contenido es propia.

Para establecer estos paradigmas, Sierra se basa en las tipologías identificadas por Mario Kaplún, quien a su vez, reconoce la guía intelectual de los trabajos de Paulo Freire. En el *cuadro*, cada uno de los modelos se identifica con cinco indicadores o descriptores: en primer término, la forma en que el modelo o paradigma asume la naturaleza y función de la pedagogía; luego, las formas que dentro de esa práctica pedagógica específica adquieren las relaciones comunicativas entre los actores del proceso enseñanza-aprendizaje; posteriormente se da cuenta de los niveles de participación de profesores y alumnos en sus intercambios simbólicos: el grado de verticalidad u horizontalidad de los procesos comunicativos; más adelante se especifica el modelo de comunicación educativa resultante de las características anteriores para, finalmente, encuadrar cada modelo o paradigma en líneas específicas de proyectos de investigación vigentes dentro del campo de la *edukomunikación*.

Cuadro 8: Paradigmas y modelos teóricos de la Comunicación Educativa

Modelos	Indicadores				
	Concepción pedagógica	Formas de relación comunicativa	Grado de participación	Enfasis del modelo de educación	Proyectos de investigación
Educación bancaria	La primacía del saber sobre el saber hacer / Competitividad sobre cooperación / La enseñanza no se cuestiona / Racionalidad cartesiana / Que el alumno recuerde la información importa más que sepa dónde y cómo encontrarla	Flujos de comunicación de naturaleza coercitiva / El educando es un banco de datos siempre disponible para poder extraer o inocular cifras, datos, información y conocimientos solicitables en el momento que así lo estime el profesor	La dinámica del proceso recae en el profesor; nunca en el alumno / Dependencia y pasividad de los alumnos / El maestro es el mediador exclusivo del conocimiento; el actor que ordena la observación de los pupilos, y el organizador del trabajo que se desarrolla en el aula, o fuera de él	Aprendizaje mecánico; nulo aprendizaje significativo / Comunicación informacionista / Subordinación y dependencia a la comunicación (información) objetiva / Comunicación como mandato	<p><i>Paradigma informacional:</i> Concibe la Comunicación Educativa como una teoría instrumental centrada en la aplicación pedagógica de los medios y tecnologías, en la que la información es el contenido y el eje que estructura toda la relación pedagógica, más allá de la propia situación comunicativa y los intereses de los actores sociales.</p>
De los efectos	Perspectiva sistémica del aprendizaje / Programación educativa / Modelos tutoriales de control de la información y el conocimiento (cibernética de primera generación) / La eficacia como principio	Sistemas audiovisuales sustituyen el rol monológico docente, bajo esquemas igualmente unidireccionales / Se privilegia sobremanera la planeación de medios y la tecnología sistemática de organización de la información y el aprendizaje	De la emisión a la recepción y los efectos cognitivos en el procesamiento de información / La informática es el marco epistemológico de fundamentación en los programas de aplicación de la comunicación y las nuevas tecnologías al sistema educativo	Tecnología educativa / Los aspectos socioculturales de la comunicación educativa son elementos subsidiarios de los efectos y objetivos pedagógicos, definidos por infraestructuras y sistemas de aprendizaje	
Dialogico o transformador	Modelo centrado en el proceso / Concepción dialéctica / Visión dialógica y situacional / Integra la interacción comunicativa y la mediación pedagógica en un proceso activo de reconstrucción contextualizada por los sujetos de aprendizaje	Organización de un sistema participativo y autónomo que incluye todas las modalidades posibles de comunicación (individual, grupal, horizontal, vertical, oral, escrita... transversal) a partir de la libre estructuración vivencial del contenido de la educación	Favorece una aprehensión de la realidad anticipadora, participativa y constructivamente contextualizadora / El maestro informador es sustituido por la figura del educador animador, encargado de dinamizar las comunicaciones en el grupo; el alumno se convierte en el principal agente responsable de la experiencia de la comunicación didáctica	Proceso generador de sentido / Hacia una comunidad educadora / El alumno investigador: responsable de su propio proceso / De la educación a la metacomunicación (mayor nivel de reflexividad en la práctica y el pensamiento pedagógico)	<p><i>Paradigma cultural:</i> Pone el énfasis en la calidad, la reflexividad y la dialogicidad del proceso de interacción que favorece el aprendizaje significativo.</p> <p><i>Paradigma o perspectiva sociopráctica:</i> Necesario traspasar los muros de la escuela como estrategia teórico-metodológica. Educación dialógica, a través de una comunicación educativa transformadora, abierta a la reflexión, la movilización y la creación de redes sociales de interconexión en la comunidad, que participa de una visión más amplia de la educación como praxis política.</p>

Fuente: Francisco Sierra. *Introducción a la teoría de la comunicación educativa*, 2000, pp.51-65. Organización de contenidos: (elaboración propia).

Lo de hoy, lo de mañana, en el campo de la *comunicación educativa*, apunta hacia un enfoque integral en la construcción de esa nueva disciplina que suponga a ambas, las hibride, las entrecruce transdisciplinariamente, y así, haga emerger un tercer producto, una suerte de síntesis. Dicha estrategia ha de partir (Sierra, 2000) desde una perspectiva ecológica del conocimiento, reconociendo las mediaciones culturales de la educación. Francisco Sierra (2000) concreta esta visión constructiva en un paradigma del que da cuenta y con el que se identifica: el paradigma de la *representación*. En éste, la comunicación educativa se concibe como “una política de la acción cultural basada en el principio de la dialogicidad y la construcción colectiva del conocimiento, para una apropiación grupal de las representaciones sociales, de acuerdo con una teoría ecológica del conocimiento y la educación” (p.44).

Lo que surja de “nuevo” en *comunicación educativa* vendrá, en gran medida, de la investigación. Una agenda para la generación y aplicación del conocimiento en comunicación y educación, puede diseñarse a partir de las siguientes líneas (Sierra, 2000, p.45):

- La educomunicación a distancia
- Los procesos de información, percepción y aprendizaje
- La educación en materia de comunicación
- La tecnología educativa
- Las políticas de desarrollo cultural en materia de comunicación y educación
- Los efectos culturales y cognitivos de la comunicación social
- *La organización de la comunicación pedagógica*

Es en la última de estas líneas de investigación donde inscribimos el presente trabajo.

Comunicación/Educación: nuevo constructo para un campo disciplinario común

A partir de ahora, cuando nos refiramos a los dos ejes vertebradores de nuestro campo de estudio, lo haremos a través de la expresión COMUNICACIÓN/EDUCACIÓN, cuyas implicaciones no son sólo formales, sino y principalmente, conceptuales y epistemológicas. Nos adherimos a la justificación que en este sentido plantea Jorge A. Huergo:

Los nombres «pedagogía de la comunicación» o «de los medios», «comunicación educativa», «educación para los medios» o «para la recepción», «mediaciones

educativas», «educación», parecen aludir más a la potencialidad inmanente de los conceptos con relación a cómo se «juega» en la sociedad (o en prácticas institucionales o de organizaciones), que a la densidad y espesor de un campo que crece al ritmo de la complejidad, la conflictividad y cierta persistencia de la crisis orgánica en nuestras sociedades. (Huergo, 2010, p.66)

El autor propone, entonces, el constructo Comunicación/Educación:

[Comunicación-educación] se ha reducido de manera creciente a lo instrumental, separándolo de los procesos culturales y políticos que le sirven de contexto y lo atraviesan (...) «comunicación/educación» alude a la intencionalidad de recuperación de *proceso* (...) de reconocimiento de los *contextos* históricos, socioculturales y políticos (...) y de construcción de algunas *bases preliminares* para provocar un espacio teórico transdisciplinario, movido más por un campo problemático común con relaciones tensas, que por miradas disciplinares escindidas. (Huergo, 2010, p.66)

El concepto Comunicación/Educación, así expuesto, tiene un basamento de naturaleza dialéctica y mediacional. En el siguiente párrafo, nos permitimos sintetizar la extensa exposición de Huergo (2010), y que interpretamos como un Modelo general sobre las Mediaciones implícitas en la *comunicación/educación*.

Las prácticas de comunicación/educación, escenificadas en espacios a) institucionales b) mediático-tecnológicos y c) socio-comunitarios, representan la zona de mediación entre: 1. Una institucionalidad (regulación de los comportamientos sociales) 2. Una gramaticalidad cultural (modos de hacer y de pensar aprendidos a través de la experiencia organizada / guiones cognitivos) y 3. La subjetividad (articulación entre experiencia y lenguaje) del agente de las prácticas. En la mediación de estas tres dimensiones, articuladas siempre de múltiples maneras y ubicadas en un espacio-tiempo, se producen sentidos y significados, sujetos y subjetividades. Dicha mediación es la que articula a la comunicación con la educación y viceversa. En las prácticas de comunicación/educación se disputará la hegemonía en el control de los discursos, y a través de ellos, de los actores.

Será en el cuarto capítulo, correspondiente al marco teórico, donde se lleve a cabo una explicación e interpretación del *Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social (MDCS)* (Piñuel & Lozano, 2006, capítulo 9), instrumento

teórico-metodológico en que habrá de soportarse el desarrollo de la presente investigación. No obstante, consideramos pertinente introducir, ya, algunos de sus conceptos a fin de relacionarlos con la lógica constructiva del modelo de la *comunicación/educación* a que hemos referencia en el epígrafe que nos ocupa. El MDCS señala que todo fenómeno social posee *la forma* de una *relación*. Esa relación involucra tres órdenes de naturaleza sistémica, cuyas interacciones dan origen a la dinámica (*dialéctica-elíptica*) del mundo de lo social. Los sistemas son: el *ecológico* (SE) o de la adaptación de los sujetos a su entorno; el *social* (SS) o de las normas de control y regulación colectiva; y el de *comunicación* (SC) o de la disputa por la imposición de las expresiones (discursos) entre los actores. Con esto, postulamos una homologación entre las categorías organizativas de la lógica del MDCS y las expuestas por Jorge A. Huergo en su concepto de comunicación/educación. Así: La institucionalidad correspondería al sistema social; la gramaticalidad cultural al sistema ecológico-adaptativo y la subjetividad al sistema de comunicación.

Concluimos:

La investigación que da origen al presente trabajo busca trascender el espacio conceptual históricamente construido desde las prácticas y reflexiones sobre el vínculo entre medios de comunicación, tecnologías de información y procesos de enseñanza-aprendizaje. La estrategia es ir del objeto a la relación: frente a la orientación dominante de *enseñar-aprender-producir* con los medios y alfabetizar *en-con-para* las TIC, proponer un programa académico alternativo que priorice la relación conceptual entre los campos *comunicación/educación* superando objetivos instrumentales. Lo anterior, a fin de dar mayor espesor a este espacio emergente de conocimiento. Son dos los objetivos centrales del proyecto: Ubicar-centrar el programa de investigación sobre comunicación/educación en el espacio institucional del currículo universitario, y aportar elementos para el sustento teórico-metodológico de lo que se entiende por comunicación/educación a través de visiones constructivas novedosas.

Entre los recursos epistemológicos para pensar la relación *comunicación/educación*, damos cuenta de los siguientes (Escuela de Ciencias de la Comunicación, 2007):

- Bases epistemológicas hermenéutico-fenomenológicas y complejas: el fin del pensamiento causal-lineal, para dar paso al desarrollo transdisciplinar del

nuevo principio de inteligibilidad circular-progresivo, configurado desde las distintas fases por las que ha pasado el enfoque sistémico-cibernetico-constructivista.

- Metodologías complejas: vinculación de los principios *recursivo* (la retroacción de los efectos sobre las causas) y *holográfico* (los rasgos constituyentes de cada parte del todo reproducen los mismos rasgos que definen ese todo del que forman parte).
- Modelo sistémico: alude a una experiencia de realidad (principio fenomenológico) en términos de una complejidad que se organiza metodológicamente a través de inferencias *holístico-descriptivas* y *multicausales*.
- Comunicación/Educación como núcleo organizador sistémico: designa un complejo de elementos en continua interacción en el currículo universitario, donde cobran particular importancia los términos *organización* e *integración* de contenidos.
- Currículo universitario como sistema interaccional: complejidad articulada por *comunicantes-educadores* en el proceso de definir la naturaleza de su relación.
- Noción de cambio curricular: involucración *recursiva* y *autorreferencial* que como observadores podemos experimentar al ser integrantes del mismo sistema (cibernetica de segundo orden), teniendo como horizonte la plausibilidad de un proyecto de sociedad.
- Especificidad socio-cognitiva de los procesos de comunicación/educación: la producción de sentido en común.

“Nuestro modo de conocimiento no ha desarrollado suficientemente la aptitud [*competencia*] para contextualizar la información e integrarla en un conjunto que le dé sentido. Sumergidos en la sobreabundancia de informaciones, cada vez nos es más difícil contextualizarla, organizarla y comprenderla” (Morin, 2011, p.141).

La Vía propuesta por Edgar Morin para reformar el conocimiento y superar así la crisis cognitiva que nos aqueja, supone dos reformas simultáneas: la del pensamiento y la de la educación. La meta es potenciar una nueva infraestructura mental en un nuevo tipo de estudiante, capaz de (*competente para*) integrar los saberes dispersos.

A partir de la Escuela de Paulo Freire, apostamos por una definición de educación en clave *comunicativa* y de *competencias*:

(...) nos dice Freire, educar es proporcionar a los individuos los medios [*competencias*] para el desarrollo de habilidades y capacidades que les permitan no sólo “leer el mundo” sino también – a partir de su lectura crítica – [acto comunicativo] saber enfrentarse y desenvolverse de manera digna en él. Educar es, entonces, preparar para la vida. (Citado por Núñez, 2005, p.7)

En este marco de reflexión, y vinculando las nociones de *comunicación* y *educación* con la de *competencias*, exponemos:

- Integrar el conocimiento representa el esencial sustrato de una *competencia comunicativa* como proyecto viable para la reforma del pensamiento y de la educación.
- El reto es avanzar hacia la construcción de un modelo educativo de *competencias* en tanto modelo de *comunicación/educación*, basado en la relación comunicativa entre los sujetos del aprendizaje y los saberes socialmente disponibles.
- Asumir la educación como fenómeno de relación-vinculante (comunicante) de los conocimientos (dispersos).

Para poner cierre a este apartado queremos recurrir a la voz de dos *pioneros*, artífices indiscutibles del concepto de *comunicación/educación* en la tradición latinoamericana del siglo XX: Paulo Freire y Daniel Prieto Castillo. Elegimos citas que nos esclarecen, con gran lucidez, el rumbo que deseamos tomar al momento de *pensar* la(s) *competencia(s)* en el contexto de una *comunicación/educación* innovadora, crítica y transformadora.

Freire se refiere al *diálogo*, y dice:

Ser dialógico es no invadir, no manipular, es no imponer consignas. Ser dialógico es empeñarse en la transformación, constante, de la realidad. Ésta es la razón por la cual, siendo el diálogo contenido de la propia existencia humana, no puede contener relaciones en las cuales algunos hombres sean transformados en seres para otro. (Freire, citado por Aparici, 2010, p.13).

Daniel Prieto nos habla del *compromiso docente*: “Como educador me dedico a promover y acompañar aprendizajes, a colaborar en la construcción de puentes entre lo que alguien sabe y lo que puede llegar a saber, a escuchar, a conversar...”. (Prieto Castillo, en Aparici, 2010, p.27).

3.2 Definición del objeto de estudio

A partir de los contenidos incluidos en las distintas secciones de este primer capítulo, se procede a la caracterización de nuestro objeto de estudio:

- Campo científico-disciplinario en el que se inscribe la investigación: *Comunicación/Educación*
- Objeto material de estudio: la planificación docente *del proceso de evaluación del currículo universitario*
- Objeto formal de estudio: *el discurso en torno al modelo educativo de competencias contenido en los currícula*
- Soporte material del objeto: *los textos de los planes de estudio oficiales de cinco programas educativos (carreras de licenciatura) de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (México)*
- Corpus teórico: *el Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social (MDCS) (José Luis Piñuel Raigada) y el Modelo Conceptual sobre Competencias Profesionales (Mario Díaz Villa)*
- Recursos metodológicos: *análisis de contenido y análisis de discurso*

A propósito del MDCS, aun cuando en el siguiente capítulo se llevará a cabo una extensa presentación del Modelo, conviene desde ahora anticipar que se trata de un dispositivo cuya arquitectura conceptual comprende una teoría del conocimiento (nivel epistemológico), una matriz científica para la interpretación de los fenómenos propios del campo de las ciencias de la comunicación (nivel teórico) y un instrumento para la aproximación dialéctica a los objetos de estudio y las mediaciones que los configuran: cognitivas, relacionales y simbólicas (nivel metodológico).

A partir de su diseño, entonces, el *Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social* permite examinar qué hay antes, durante y después de cada uno de

los estados de conciencia, de expresión y de compromiso vividos por quienes se ven involucrados en cualquier práctica humana en la que concurren dimensiones cognitivas, expresivas y sociales. Identificamos al MDCS como un producto académico de las ciencias de la complejidad y del pensamiento complejo: “Lo dialógico permite asumir racionalmente la inseparabilidad de nociones contradictorias para concebir un mismo fenómeno complejo” (Morin, 2008, p.101).

En forma concluyente y volviendo a nuestro objeto, en esta *Tesis* habremos de abordar la *planificación docente del currículo universitario*, entendido como *sistema de organización y reparto de capital cultural*, a través de la *evaluación del discurso* en torno al *modelo educativo de competencias* presente en los *textos* de sus *planes o programas de estudio*. El *trabajo empírico* se aplica al *contexto* de la *educación superior* en *América Latina*, mediante un *estudio de caso*: los *currícula* de *cinco programas educativos* de una *universidad mexicana*.

La articulación de este propósito general se sintetiza en el título de la investigación: *COMPETENCIAS Y DESTREZAS COMUNICATIVAS EN LA PLANIFICACIÓN DOCENTE DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA LATINOAMERICANA: ESTUDIO DE CASO*.

SEGUNDA PARTE

Marco teórico y metodología

Capítulo 4. Marco teórico

4.1 Comunicación: tiempo, espacio y movimiento

Naturaleza y cultura son dos caras de la misma realidad, que giran sobre una misma bisagra: la práctica de las actuaciones humanas. Actuar implica tiempo, espacio y movimiento. Alguien se mueve siempre, de un lugar a otro (de una *plaza* a otra = *desplazamiento*), cuando algo pasa entre los objetos y entre los seres humanos. Ese movimiento es tiempo (*plazo*), energía que se desplaza. Ese *algo* que se mueve, que se *em-des-plaza* en determinados *plazos* (es decir, en el tiempo), es *sentido*; mas el sentido no reside (*no es ni está*) en aquello que *se mueve*, sino en *el movimiento mismo*: ese movimiento es un movimiento que se efectúa sobre la naturaleza (tiempo/espacio) pero el movimiento es desde la cultura. Ese movimiento es cultura, y no puede haber organización cultural sin *comunicación*. Y si asumimos que *somos el sentido*, entonces *somos*, esencialmente, *comunicación*: ruta-trayecto-circulación...*en el tiempo y en el espacio*. Si decimos *somos*, es porque la unicidad de lo singular existe sólo en la multiplicidad de lo plural: el *yo* es y está en el *nos-otros*. Todo este juego de imágenes, en la voz de Jean-Luc Nancy:

[Sentido]: nombre desnudo de nuestro ser-los-unos-con-los-otros. No «tenemos» más sentido porque somos nosotros mismos el sentido, enteramente, sin reserva, infinitamente, sin otro sentido que «nosotros» (...) [¿Qué somos?]: El sentido como elemento en el que las significaciones pueden producirse y circular. La menor significación, tanto como la más excelsa, (...) no tiene sentido, y por consecuencia no es lo que es, o no hace lo que hace, sino en tanto que se comunica (...). El sentido es su propia comunicación, o su propia circulación (...) El ser no *tiene* sentido, pero el ser mismo, el fenómeno del ser, es el sentido, que es a su vez su propia circulación –y *nosotros* somos esta circulación (...) No hay sentido si el sentido no se comparte, y esto no porque haya una significación, primera o última, que todos los seres tengan en común, sino porque *el sentido mismo es la participación del ser* (...) el ser no puede *ser* más que siendo-los-unos-con-los-otros, circulando en el *con* y como el *con* de esta co-existencia singularmente plural (...) No hay otro sentido (...) que el sentido de la circulación, el cual va en todos los sentidos simultáneamente, en todos los sentidos de todos los espacio-tiempo abiertos por la presencia en la presencia. (Nancy, 2006, pp.17-19)

Si es que *somos comunicando (nos)*, la propiedad nuclear del acto comunicativo, esto es, la esencialidad del *sentido-movimiento*, es el lenguaje (los lenguajes). O como dicen Maturana, H. y Varela, F. (1990), *nuestro dominio de existencia es el “lenguajear”*. La indivisibilidad del vínculo entre los dos estadios, momentos, sitios, sistemas que se tocan *en-por-para* la comunicación, es el sustrato de toda relación, y de ésta, su *entre* y su *con*. Pues bien, dicho vínculo está hecho de lenguaje y sólo es representable a través del lenguaje. Nancy (2006), al referirse al lenguaje como aquello que expone *lo singular plural*, nos lo explica así:

Ser, entre y con dicen la misma cosa: dicen precisamente *lo que no puede más que ser dicho* (...) El lenguaje está esencialmente en el *con* (...) El lenguaje es el elemento del *con como tal* (...) Antes de ser palabra, lengua, verbalidad y significación, el «lenguaje» es esto: la extensión y la simultaneidad del «con» en tanto que es *la más propia potencia* de un cuerpo, su propiedad de *tocar* a otro cuerpo (de tocarse), que no es nada más que su de-finición de cuerpo. (Pp.102-108)

El mismo autor, concluye la valoración ontológica de *lenguaje y comunicación* diciendo:

El «lenguaje» no es un instrumento de comunicación, y la comunicación no es un instrumento para el ser: sino que, precisamente, la comunicación *es* el ser, y el ser, en consecuencia, no *es* sino lo incorpóreo en lo cual los cuerpos se anuncian unos a otros *en cuanto tales*. (Nancy, 2006, p.109)

Finalmente, respecto a los postulados de Jean-Luc Nancy (2006), vale la pena detenerse en sus reflexiones acerca del ser, el sentido y la dirección:

Si el pensamiento está dirigido, es porque el sentido está en la dirección, no en el discurso (pero está en la dirección del discurso). Lo que tiene que ver con la condición ontológica primordial del ser-con o del estar juntos (...) el «con» (...) él mismo es la dirección, y no lo que hay que dirigir. (p.14)

Significa para nosotros que, si bien, la comunicación *es* el movimiento que desplaza *sentido*, ese movimiento siempre ha de tener una *dirección*, convirtiéndose así

en un vector (una fuerza con dirección). Esa dirección viaja soportada en un *discurso*, pero, como señala Nancy, lo trascendente no es ir a *leer* (interpretar) el sentido de la dirección en el discurso, sino, al contrario, descubrir el *sentido* del *discurso* en su *dirección*. La dirección del discurso, creemos, no ha de develarse sino en *claves* (preguntas) *comunicativas*.

Hace una década, el Grupo de Investigación hacia una Comunicología Posible (GUCOM), encabezado por Luis Jesús Galindo Cáceres, inició los trabajos que han sedimentado uno de los frentes más serios en América Latina en el intento de legitimar la cientificidad de la comunicación como disciplina. En 2006, a las dimensiones que originalmente señalaba como constitutivas de una *comunicología posible* (expresión, difusión, interacción y estructuración), el GUCOM agrega las dimensiones *tiempo* y *espacio*. La intención era *percibir el movimiento* (tiempo-espacio) del hecho comunicativo; más aún, *situar lo comunicativo en el tiempo* de su ocurrencia. Así, el principio constructivo de una comunicología posible es:

La unión de lo separado, la puesta en común de algo entre los que tienen condiciones para hacerlo (...) Estas formas tienen duración, movimiento, cambian, *son en el tiempo* (...) Todo contacto entre dos sujetos, objetos, entidades, sistemas, viene de alguna parte y va hacia otra; modifica una situación previa, la refuerza; o sólo la repite (...) La forma del tiempo es la base de estas apreciaciones. (Galindo, 2005b)

Jesús Galindo agrega que hay dos formas básicas de percepción del tiempo en la ciencia: 1. Algo acontece y lo puedo fijar en un momento, y derivar lo que sucede después o ha sucedido antes; 2. Puedo observar, registrar y abstraer una configuración de comportamiento en varios momentos, inferir ciclos de actividad y proponer un modelo. Llevadas al terreno de la comunicación estas dos formas pueden ser: 1. Tomar a la comunicación como un objeto en el tiempo y, 2. Ver la comunicación como la propia mirada fenomenológica del tiempo del acontecer. La comunicación en esta segunda forma perceptiva no es algo que aparece en el espacio y cambia en el tiempo, sino algo que modifica al espacio desde el tiempo. El tipo de comunicación, así, define la unidad de tiempo (Galindo, 2005b). Concluimos esta aproximación a los trabajos de GUCOM, con dos citas puntuales de Jesús Galindo (2005b; 2009):

La comunicación modifica al tiempo social, es una figura metabólica del movimiento, del cambio, de la mutación, es una forma del tiempo (...) La ciencia general de la comunicación va más allá de las ciencias sociales; es una ciencia general del movimiento, de la forma de la energía en el tiempo y el espacio.

Como ha quedado asentado en el capítulo 3, junto a la comunicación, es la educación el otro campo disciplinario, conceptual y contextual donde se sitúa la presente investigación. Por ello, hemos de detenernos en el concepto *tiempo*, analizado desde la perspectiva educacional.

La educación (término que procede de *ducere*, que en latín significa “conducir”) encierra ya el sentido de *movimiento*, pero no un desplazamiento en el espacio, sino una transformación del sujeto en el tiempo. Dice Zygmunt Bauman (2008) que en materia de educación, de lo que se trata es de reajustar *el significado del tiempo en el espacio*. Para él, la educación ha de evocarse como tiempo. De todas las posibles abstracciones sobre el tiempo, la historia nos ha heredado dos, de carácter antagónico: la idea de *cronos* y la idea de *kairós*. Cronos es el tiempo clásico, el de la linealidad, el de la “modernidad sólida” (para Bauman). Kairós es el tiempo del azar, el de la ruptura; el tiempo complejo y elíptico, el de la posmodernidad “líquida” (para seguir a Bauman). El tiempo de nuestras universidades está en cronos, el de nuestra época y de sus jóvenes-estudiantes está en kairós. No se trata sólo de un diferencial semántico, de un distanciamiento conceptual, es mucho más; es la brecha que separa, hoy, a la escuela de sus alumnos. Problema de comunicación: resulta imprescindible y urgente poner a dialogar el *crono universitario* con el *kairós de los universitarios*, comunicar la incomunicada relación escuela-alumno.

Juventud, educación y tiempo requieren ser pensados simultáneamente:

La posición actual de los jóvenes como consumidores sin tiempo que perder, si es tocada por algo educativo, nos muestra a jóvenes lábiles pero atentos; enchufados a diversas fuentes simultáneas, aunque sabedores de la existencia de otros tiempos; sujetos dispuestos a aventurarse en lecturas diferentes a la icónica, mas con grandes habilidades en el manejo de este signo de los tiempos que aún no sabemos encauzar en las prácticas docentes (...) Los jóvenes saben cambiar de dirección, adaptarse a circunstancias

variables, detectar de inmediato los movimientos que comienzan a producirse actualizando y rectificando su propia trayectoria (...) De ello depende su supervivencia. Suelen ser escépticos respecto a las promesas y los supuestos valores que contradigan las tendencias del mundo actual. Por ello la educación (en el sentido *sólido*, como promesa de futuro) es fuertemente cuestionada y sustituida por la fórmula *educación a lo largo de la vida* (...) Ello redunda en un mayor descrédito de la educación a los ojos de los más jóvenes. (Bauman, 2008).

Zygmunt Bauman concluye al respecto que el propósito de la educación, entonces, es ocuparse de “cómo cada sujeto, en lo particular y en sus relaciones sociales y en sus conexiones culturales, podrá *reajustar el significado del tiempo*” (Bauman, 2008).

Una vez problematizado el constructo *comunicación* desde el entrecruzamiento de los conceptos tiempo, espacio, movimiento y su sentido, procedemos a ensayar la conceptualización teórica de *la comunicación* como práctica constructiva⁸. Es necesario, a partir de este momento, considerar la especificidad del fenómeno a investigar: la construcción del movimiento y de su sentido mediante la comunicación gracias a la cual se enseñan y aprenden los sentidos del movimiento, las actuaciones sociales y sus escenarios. Para ello, pro seguiremos el discurso con la problematización de los conceptos “sistema de comunicación” y “sistema de información”, continuaremos con la organización de lo observado y lo registrado en un fenómeno comunicativo para, luego, concretar el sentido de la comunicación como “práctica constructiva”.

Sistema de comunicación (interacción expresiva): Se refiere a acciones de intercambio de instrucciones (información) que modifican la organización y la percepción que por lo menos dos organismos vivos en contacto mantienen entre sí y con el entorno.

Sistema de información (instrucciones): Se refiere a la ordenación del “hacer” y del “saber”, pero también del “saber hacer” y del “hacer saber”, a ser compartidos para activar los sistemas de acción y actuación comunes.

Lo que se enfatiza es la visión tiempo-espacial de la situación en curso (“la comunicación modifica al tiempo social, es una figura metabólica del movimiento, del

⁸ Basado en: GALINDO, Jesús (2005b): “Comunicología y epistemología. El tiempo y las dimensiones sistémicas de la información y la comunicación”. *Textos de GUCOM Y REDECOM*.

cambio, de la mutación, es una forma del tiempo”). Dicha situación puede considerarse una figura emplazada y secuencial producida por una intervención o experiencia que en un sentido es información (representación, conocimiento), y en otro es comunicación (interacción), como dos dimensiones distintas del curso de la situación.

O sea, una forma espacializada se altera por algo y se convierte en otra forma espacializada. Pues bien, ese algo no es espacio, es tiempo, y en esta propuesta es la acción comunicativa, la interacción. Así, la comunicación, esto es, la interacción comunicativa, deja de ser un objeto para convertirse en una práctica constructiva, es decir, en una relación. Hasta aquí las reflexiones de Jesús Galindo.

Para cerrar el presente epígrafe, plantearemos el *movimiento* de la *comunicación* en el *tiempo* y en el *espacio*, a través de la *forma* de la *interacción*: la *interacción comunicativa*⁹.

José Luis Piñuel habla sobre el origen, la naturaleza y los fines de las acciones intersubjetivas con valor comunicativo. Dice que las interacciones comunicativas son procesos de un sistema (sistema de flujos preexistentes, en curso y aquellos flujos de comunicación con posibilidad de suscitarse), en los cuales intervienen los interlocutores en cada situación y los instrumentos de que éstos hacen uso para generar, distribuir y recibir, espacio-temporalmente, mensajes que conforme a reglas o lenguajes, hacen posible: la relación interpersonal y la interacción social.

La relación interpersonal representa el mutuo reconocimiento en situación frente a un entorno físico compartido. La interacción social refiere a la agentividad lingüística y cognitiva (*competencia en clave comunicacional*) que consecuentemente facilita la organización material de tareas distribuidas y el desempeño de roles legitimados.

Las interacciones comunicativas desempeñan un papel mediador dirigido a:

- Integrar el sistema psicocognitivo de las conductas de los individuos en el sistema de la organización material de la producción de bienes y servicios.

⁹ Basado en: PIÑUEL, José Luis (2010): “La noción de mediación comunicativa para el análisis y el diseño de la comunicación organizacional”, Revista Icono 14, 1 de julio de 2010, Año 8, Vol. 2, pp. 125-152.

- Y a la inversa, lograr la adecuación ergonómica del sistema de trabajo y producción, a las exigencias del sistema psicocognitivo de los comportamientos humanos.

Las interacciones comunicativas (o *sistema de comunicación*) resultan también mediadas por condicionamientos sociales, rutinas, hábitos, costumbres de la organización material de trabajo humano, oficios, roles, status, cultura organizacional (o *sistema social*) y por condicionamientos psicológicos y emotivos, sedimentados por la microhistoria de las circunstancias personales de los miembros de la organización social y la de sus interlocutores (o *sistema ecológico-adaptativo*). Estos tres sistemas, referentes básicos para la sustentación teórica de nuestra investigación, serán explicados en extenso dentro del siguiente epígrafe.

4.2 Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social (MDCS): Modelo para pensar

La representación de la comunicación: sistemas, mediaciones y ajustes

Estamos habituados a distinguir siempre entre un objeto de conocimiento y la forma por la cual ese objeto es representado. Si nuestro objeto de conocimiento llevado a examen de sus formas de representación es la práctica de la comunicación, entonces revisar un modelo teórico como el que vamos a revisar ahora (el MDCS), implica examinar la “forma de ser representada” la comunicación y no su “forma de ser”. Lo visto hasta aquí no será producto de una experiencia en clave fenomenológica, sino de naturaleza cognitivo-epistemológica, pues lo que estamos planteando en estas líneas es la posibilidad del encuentro con un instrumento teórico capaz de permitirnos abstraer la realidad social mediante un modelo configurado *desde la comunicación*: se trata del *modelo de la mediación dialéctica de la comunicación social*, cuyo corpus teórico, estructura epistemológica y praxis metodológica se expone en el Capítulo 9 del libro *Ensayo general sobre la comunicación*, de José Luis Piñuel y Carlos Lozano (2006); editorial Paidós.

Ha dicho Jesús Martín Barbero que *la comunicación*, más que una ciencia, un objeto o conjunto de objetos de conocimiento, más que un campo conceptual, es, ante todo, *un lugar desde donde mirar*. ¿Mirar qué? ¿Mirar cómo? Hemos insistido en *el movimiento* como la resultante de la representación cambiante del *tiempo* y *espacio* percibidos y

pautados por la interacción comunicativa. Si es la comunicación la que *conduce* (educa) el movimiento, habrá que *mirar*, entonces, al movimiento, a los flujos emplazados (sitiados) y temporizados (historiados), desde la comunicación. Las imágenes de Heráclito, Hegel y Marx se vuelven imprescindibles para poder *mirar* de esta manera. En el *cómo mirar*, esto es, en el diseño del *método de la mirada*, concurren – en fusión indisoluble – la sistémica, la cibernética, el constructivismo, la hermenéutica y la praxeología (epistemología de la interacción). Mirar así “la realidad”, esto es, mirar todo aquello que nos trasciende y a la vez nos contiene, todo aquello que tocamos y que nos toca volviéndose otra cosa en virtud de dichos contactos, es para nosotros *observar disciplinadamente* a través de “la disciplina” de *la comunicación*.

Desde nuestra particular interpretación, para el MDCS la comunicación es movimiento (dialéctico por su lógica, elíptico por su configuración) y el movimiento es relación, relación entre entidades temporal y espacialmente distantes que, por la mediación comunicativa, tienden a integrarse (*sparsa colligo* / “reunir lo disperso”, dice Edgar Morin). Percibir conceptualmente *lo social* significa, pues, con-centrarse en la relación; hacerlo desde el MDCS supone concebir dicha relación como la dinámica (movimiento) entre tres grandes sistemas cuya interacción deviene *realidad existencial*. Los sistemas son: el ecológico (SE) o sistema de relaciones entre el sujeto y el entorno; el social (SS) o sistema de relaciones de poder/sumisión entre los agentes sociales; y el de comunicación (SC) o sistema de relaciones entre actores por la hegemonía de las expresiones en el intercambio simbólico. *La relación* observada, cualquiera que ésta sea, supone en todos los casos una dinámica (dialéctica) de interdependencia entre los tres sistemas, cada uno de los cuales comparte cuatro constantes de interacción con variables específicas:

Cuadro 9: MDCS: sistemas, constantes de interacción y variables

Sistemas	Constantes de interacción	Variables de los sistemas
<i>Ecológico</i> : Regulación de las relaciones eco-adaptativas en función del capital cognitivo	Ejecutantes	Sujetos <i>Ego</i> <i>Alter</i>
	Herramientas	Útiles <i>Asimilación</i> <i>Acomodación</i>
	Producciones	Objetos <i>Perceptibles</i> <i>Abstractos</i>
	Orden	Epistemes <i>Lógicas</i> <i>Categorías</i>
<i>Social</i> : Sistema de relaciones (inter-acciones) sociales	Ejecutantes	Agentes <i>Productores</i> <i>Distribuidores</i> <i>Consumidores</i>
	Herramientas	Medios <i>Capital</i> <i>Trabajo</i>
	Producciones	Mercancías <i>Bienes</i> <i>Servicios</i>
	Orden	Sanciones <i>Roles/Estatus</i> <i>Valores/Normas</i>
<i>De Comunicación</i> : Enunciación (expresión); difusión; interacción; interpretación; circulación del discurso...	Ejecutantes	Actores <i>Emisores</i> <i>Receptores</i>
	Herramientas	Instrumentos <i>Producción de señales</i> <i>Transmisión de señales</i> <i>Recepción de señales</i>
	Producciones	Expresiones (mensajes) <i>Materias expresivas</i> <i>Configuración expresiva</i>
	Orden	Lenguajes (o códigos) <i>Patrones (pautas) expresivas</i> <i>Códigos de significación</i>

Fuente: El Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social (MDCS) /Piñuel & Lozano, 2006

El MDCS sostiene que toda relación acaecida en el seno de la vida social, puede *representarse* teóricamente mediante el *dibujo* de la forma en que los sistemas, sus constantes y sus variables se interrelacionan. Conviene advertir que toda relación moviliza dimensiones de los tres sistemas (SE, SS, SC); sin embargo, y dependiendo de

la perspectiva desde la cual se *mire* la relación, esto es, desde el énfasis cognitivo con que se *analice*, una relación podrá *iniciarse* activando dimensiones del sistema ecológico-adaptativo, del social o del comunicativo. Seguir la trayectoria del fenómeno analizado, o sea, fijar el inicio de su *reconocimiento*, en uno de los tres sistemas, determinará el sentido general de su interpretación.

El Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social (MDCS), es fundamentado así por sus autores:

Conocimiento, Sociedad y Comunicación son objetos de estudio formal y materialmente distintos, pero que no pueden darse, ni formal ni materialmente, por separado, y que la actividad cognitiva [Sistema Ecológico], las relaciones sociales [Sistema Social] y las interacciones comunicativas [Sistema de Comunicación] se condicionan entre sí (...). La noción de Mediación histórica es la que permite estudiar estos condicionamientos recíprocos y secuenciales [dialécticos]; y esta noción implica el considerar el capital cognitivo compartido en cada época, mediador de las relaciones sociales y comunicativas, y mediado por éstas; implica también considerar a las relaciones sociales, en cada época, mediadoras del capital cognitivo y de las interacciones comunicativas, así como también considerar las relaciones sociales mediadas, a su vez, por el capital cognitivo y por las interacciones comunicativas; finalmente, la noción de Mediación histórica implica considerar a las interacciones comunicativas, en cada época, mediadoras del capital cognitivo compartido y de las relaciones sociales, y a su vez considerar dichas interacciones comunicativas mediadas por el capital cognitivo compartido y por las relaciones sociales. (Piñuel & Lozano, 2006, pp.305-306)

El desplazamiento del *sentido* entre un sistema y otro, esto es, la movilización de constantes y variables sistémicas, se organiza a partir de tres tipos de *goznes* o *de articulaciones*: Ergonomía, Preceptiva e Inteligibilidad. El MDCS los denomina *Ajustes*, y son estos ajustes los que tipifican las mediaciones posibles entre la esfera del conocimiento (cognición), la de las relaciones sociales y la de los intercambios simbólicos. ¿En qué consiste el ajuste *ergonómico*? Éste ocurre cuando una relación analizada se gesta desde el sistema ecológico movilizándolo después dimensiones del sistema social. O bien, si habiendo partido del sistema social moviliza al sistema ecológico. Es decir, cuando recíprocamente se comprometen ajustes por los que el individuo se pliega a condiciones del sistema social, o cuando las condiciones de éste,

se ponen al servicio de aspiraciones individuales. ¿Cuándo asistimos a un ajuste *preceptivo*? Cuando la interacción, inicialmente, surge en el sistema social y desde allí se apunta hacia el sistema de comunicación. O, recíprocamente, cuando se activa antes el sistema comunicativo y a través de éste se apunta al sistema social. Es decir, cuando las relaciones sociales están condicionadas por instrucciones (normas, reglamentos, leyes, etc.) será necesario activar después destrezas para la comprensión de los textos que brindan las propias leyes, y viceversa, la codificación de instrucciones, exige previamente elegir una lengua y movilizar sus posibilidades expresivas al objeto de que la autoridad social las legitime después y las sancione. ¿Y el ajuste de *inteligibilidad*? Dicho ajuste se presenta cuando la relación se postula en el contexto del sistema ecológico para apuntar al sistema de comunicación como destino, o también, en aquellos casos en los que una relación, hecha posible por el sistema comunicativo, recurre en su desenvolvimiento inicial al sistema ecológico. Es decir, cuando una aspiración del sujeto por conocer o desear condiciones personales frente a su entorno vital como ser humano, lleva a recurrir a expresiones y datos que son proporcionados por textos y discursos disponibles en sus registros de memoria para orientarse en sus actuaciones próximas (por ejemplo, así ocurre con la sabiduría que encierran los refranes populares). Y viceversa, entender la sabiduría que proporcionan los discursos que circulan y están disponibles en la vida cotidiana de las personas, lleva a ser precavidos para tomar decisiones y evitar riesgos personales (por ejemplo, así ocurre si se escuchan noticias sobre el deterioro de condiciones higiénicas en una cadena de restaurantes, y se toma posteriormente la decisión de no frecuentarlos, para evitar los riesgos de infecciones).

Obviamente, de un ajuste inicial entre dos sistemas, es decir, de un estado inicial a un segundo estadio de la relación, sobreviene, necesariamente, un tercer estado relacional; ahí se consignará un nuevo ajuste. De éste, en todos los casos, se desprenderá un estado final vía un tercer ajuste. Siempre el estado final de la relación corresponderá a un cambio o modificación posterior al sistema inicialmente activado, por el proceso dialéctico de los ajustes que se hayan suscitado en el *movimiento* inter-sistémico en forma de espiral: Estado inicial (E_1) \rightarrow ajuste \rightarrow (E_2) \rightarrow ajuste \rightarrow (E_3), y en definitiva (E_{1+n}).

Sobre los *ajustes* de las mediaciones, Piñuel y Lozano (2006) explican:

(...) el ajuste entre la *interacción social* [SS] y el *intercambio comunicativo* de mensajes [SC] da lugar a lo que denominamos *Preceptiva*, pues todo precepto es un ordenamiento normativo social que se expresa mediante enunciados comunicativos; el ajuste entre el *intercambio comunicativo* [SC] y la perspectiva cognitiva de apropiación del entorno [SE] da lugar a la *Inteligibilidad* de los discursos, como puede ser aceptado fácilmente; finalmente, el ajuste entre la *interacción social* y la perspectiva cognitiva de apropiación del entorno da lugar a lo que hemos denominado *Ergonomía*, noción que, como se sabe, compromete a facilitar la adecuación entre los procesos de trabajo (propios del sistema social de producción) y los condicionamientos psico-biológicos derivados de las capacidades y destrezas de los sujetos humanos. (Pp.317-318)

Los ajustes representados por los trayectos que dibuja una espiral, brindan distintas mediaciones que pueden adoptar estas configuraciones:

Mediación Social 1: MS₁ (Tipo 1)

[(SS → SC) → SE] → SS+1

Preceptiva-Inteligibilidad-Ergonomía-Preceptiva+1

Mediación Social 2: MS₂ (Tipo 2)

[(SS → SE) → SC] → SS+1

Ergonomía-Inteligibilidad-Preceptiva-Ergonomía+1

Mediación Ecológica 1: ME₁ (Tipo 1)

[(SE → SS) → SC] → SE+1

Ergonomía-Preceptiva-Inteligibilidad-Ergonomía +1

Mediación Ecológica 2: ME₂ (Tipo 2)

[(SE → SC) → SS] → SE+1

Inteligibilidad-Preceptiva-Ergonomía-Inteligibilidad+1

Mediación Comunicativa 1: MC₁ (Tipo 1)

[(SC → SS) → SE] → SC+1

Preceptiva-Ergonomía-Inteligibilidad-Preceptiva+1

Mediación Comunicativa 2: MC₂ (Tipo 2)

[(SC → SE) → SS] → SC+1

Inteligibilidad-Ergonomía-Preceptiva-Inteligibilidad+1

4.3 Mediación comunicativa y competencias

Ahora, y a partir del MDCS, se procede a la articulación entre la base teórica del principio de la mediación comunicativa y el objeto que nos ocupa: la(s) *competencia(s)* en el proceso de la formación universitaria. El propósito es organizar la relación Comunicación/Educación emplazando su fenomenología en el discurso curricular del Modelo de Competencias y, epistemológicamente, operándola desde el MDCS.

Con el propósito general de reconvertir los objetos *comunicación* y *educación* en una relación de base transdisciplinaria, se propone una estrategia metodológica para analizar desde el modelo de la *mediación dialéctica* de la comunicación social el discurso sobre la adquisición de *competencias*, contenido en el currículo universitario; para ello se deconstruye la trama narrativa de ese paradigma educativo dominante, a partir de una matriz epistemológica de naturaleza comunicacional.

Las matrices conceptuales

Elegimos dos matrices conceptuales para articular la relación comunicación/educación. La primera, el Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social (MDCS). La fuente de la segunda matriz es la problematización llevada a cabo por Mario Díaz-Villa *et al.* (2006) sobre la “*Nociología*” del constructo *competencias*:

Hoy asistimos al surgimiento en la educación, en general, y en la educación superior, en particular, de un nuevo campo discursivo: el de las *competencias* (...) Las *competencias* se han vuelto paradigmáticas en la formación profesional y paradigmática su asociación con el actuar o con el hacer, desde lo que se sabe o con lo que se sabe. (p.47)

En relación a este “*nuevo campo discursivo*”, Díaz-Villa *et al.* (2006) explicita el concepto de *competencia profesional*. Dice:

Se trata de una realidad constituida y constituyente (estructurada y estructurante) en el sujeto que le permite desempeñarse en diferentes niveles, planos y contextos, más allá de los parámetros, lógicas establecidas y de límites impuestos, y asumir modos de aprender, pensar y hacer - actuar – en la sociedad. Nominalmente, esa realidad la definimos como la

“competencia profesional”, un objeto de conocimiento que es el producto de una combinación de condiciones y posibilidades objetivas y subjetivas. (p.45)

Sobre las dimensiones objetivas y subjetivas de la *competencia* profesional, Mario Díaz-Villa *et al.* (2006, pp.45-46) argumenta que es *objetiva* porque:

- La *competencia* es una construcción social ligada, indisolublemente, a todos los procesos y relaciones que la construyen, legitiman y jerarquizan.
- La *competencia* se instrumenta y se valida hoy en instituciones educativas cuyos proyectos se declaran, objetivamente, en currículos y pedagogías específicos¹⁰.
- La *competencia* tiene lugar también hoy dentro de procesos formativos que, a su vez, se llevan a cabo dentro de campos de conocimiento y de práctica que se consideran legítimos.
- La *competencia* se va configurando a través de prácticas de interacción (enseñanza-aprendizaje).
- El logro y desarrollo de la *competencia* se asocia a fines y objetivos relacionados con el *saber* y el *hacer* dentro de contextos específicos, así como a criterios de actuación o desempeño verificables y demostrables.

Y *subjetiva* porque:

- La *competencia* es intrínseca al sujeto, quien la posee y la desarrolla.
- El conocimiento es un “substratum” de la *competencia*, que acontece en la mente del ser humano.
- La *competencia* tiene que ver con la forma en que el sujeto se vincula con objetos de conocimiento y aprendizaje.
- La *competencia* puede considerarse como un automatismo adquirido por el uso, que todo individuo termina fácilmente incorporando al desempeño de actuaciones.
- La *competencia* se relaciona con rasgos y factores subjetivos de la persona (futuro profesionalista, en el caso del proceso educativo universitario).

Para la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, cuyos currículos (cinco de ellos) representan la base material de nuestro trabajo empírico, la *competencia* debe definirse desde tres ámbitos:

¹⁰ En otros tiempos la legitimación de las competencias profesionales dependía de otras instituciones como los “gremios”, por oficios artesanos.

Competencia Profesional: Es el conjunto complejo y dinámico de atributos que caracterizan a un profesionista en pleno ejercicio, que le permiten actuar con autonomía en una amplia variedad de situaciones propias de su campo, a través de la percepción, anticipación, prevención y solución de problemas, así como de la puesta en marcha de soluciones contingentes y no rutinarias. Un profesional competente es aquel al que sus pares reconocen como tal, así como las instituciones correspondientes y los mecanismos de autorización para el ejercicio profesional.

Competencias Profesionales: Son rasgos genéricos que contribuyen a la configuración de la competencia profesional, y que se organizan a partir de determinadas funciones y/o problemas sistematizables que atienden los profesionistas en ejercicio, a través de desempeños demostrables en determinados contextos de aplicación. Las competencias profesionales pueden reflejar el estatus actual del ejercicio de las profesiones (prácticas dominantes) o sus posibilidades futuras, por ejemplo, en campos emergentes del conocimiento o de la sociedad (prácticas emergentes). Además es importante señalar que diferentes desempeños pueden reflejar una misma competencia.

Competencias Laborales: Son rasgos específicos, identificables y previsibles, de funciones desarrolladas actualmente en el campo laboral, tanto para los profesionales como para oficios y otras ocupaciones. Este tipo de competencias son equivalentes a las llamadas “cualificaciones” en el contexto europeo y normalmente son objeto de certificación a través de agencias especializadas. (UASLP, 2007, pp.29-30)

Siguiendo con el discurso de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP, 2007) la institución afirma que esta “nueva tendencia hacia las *competencias*” apunta hacia dos cambios importantes: primero, facilitar la inserción de egresados en la vida productiva (empleabilidad y capacidad emprendedora) y ciudadana; segundo, la migración de una educación basada en la enseñanza y en el docente, a otra educación basada ahora en el aprendizaje y en el estudiante. Dicho todo lo anterior sobre la(s) *competencia(s)*, extraemos conclusiones que nos permiten *poner a dialogar* este modelo educativo con el Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social.

Las competencias desde el MDCS

Las *competencias* contienen, en sí mismas, dimensiones ecológicas, comunicativas y sociales, sucesivamente construidas siguiendo una espiral – dialéctica tridimensional. En este apartado se muestra un *cuadro* que refleja nuestra particular interpretación,

sobre la forma en que se relacionan los elementos constitutivos del Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social (MDCS) y las *Competencias*, consideradas éstas como el principio organizador de un modelo didáctico-pedagógico específico: el Modelo Educativo de *Competencias* aplicado en los currícula de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

En dicho cuadro se menciona como “situación de interacción” cualquiera sea el caso de la *aplicación de los currículos* aprobados y publicados. Y nuestro análisis se aplica a estos currículos como objeto de estudio, con independencia del soporte material en que se brinden a su lectura o interpretación: página en papel de un boletín oficial, hipertexto en página Web institucional, etc. Entre las múltiples aplicaciones de los currículos, generadoras todas ellas de *situaciones de interacción*, podemos mencionar las siguientes (UASLP, 2007):

- oferta educativa;
- demanda de ingreso;
- requerimientos ocupacionales y mercado de trabajo;
- factores macro sociales, económicos, políticos y ambientales que dan contexto al currículum;
- tendencias en el campo científico-disciplinario;
- tendencias en el campo laboral y competencias requeridas;
- tendencias educativas innovadoras y dimensiones de la formación integral en la UASLP;
- pertinencia del currículum;
- perfiles de ingreso y egreso;
- distribución de áreas, líneas y contenidos del currículum;
- ***enfoque educativo del currículum***;
- criterios para el cálculo de créditos;
- plan de estudios;
- lineamientos de evaluación y acreditación del aprendizaje;
- requisitos de egreso y titulación;
- evaluación y seguimiento del currículum;
- congruencia interna y externa del currículum;

- programas de asignatura (sintéticos y analíticos);
- planes de gestión;
- personal académico y administrativo;
- equipamiento;
- instalaciones;
- servicios universitarios;
- estrategias de obtención de recursos...

Como podrá deducirse del cuadro de la página siguiente, de las muy diversas aplicaciones del currículo universitario hemos considerado en particular (acorde con la definición de nuestro objeto de estudio), la que se refiere al “enfoque educativo”, pues es ahí donde encontramos las *situaciones de interacción* producto de la aplicación del *modelo de competencias*. Respecto a los currículos, estudiamos *su discurso* en torno al concepto de la(s) *competencia(s)*, contenido en los documentos (textos) que hemos analizado para la presente investigación.

Cuadro 10: LAS *COMPETENCIAS* DESDE EL MDCS (CONSTANTES DE INTERACCIÓN). La(s) *competencia(s)* como situación(es) de interacción, según la representación de los sistemas de comunicación, ecológico y social. Fuente: elaboración propia.

<i>SITUACIONES DE INTERACCIÓN:</i> <i>Aplicación(es) de los currículos aprobados (DISCURSOS)</i>	SC INTERCAMBIO COMUNICATIVO DEL DISCURSO	SE PERSPECTIVA COGNITIVA DE APROPIACIÓN DEL ENTORNO CUANDO SE INTERPRETA EL DISCURSO	SS INTERACCIÓN SOCIAL EN EL DESEMPEÑO DE ROLES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE
<i>EJECUTANTES</i>	ACTORES <i>Emisores y Receptores</i> según procesos de oralidad, de lectoescritura, etc.	SUJETOS <i>Ego y Alter</i> según procesos <ul style="list-style-type: none"> De lectura/escritura De enseñanza/aprendizaje Etc. 	AGENTES <i>Productores:</i> <ul style="list-style-type: none"> Comisiones Curriculares <i>Distribuidores:</i> <ul style="list-style-type: none"> Editoriales Operadores informáticos Etc. <i>Consumidores:</i> <ul style="list-style-type: none"> Alumnos matriculados Profesores
<i>HERRAMIENTAS</i>	INSTRUMENTOS <i>Productores de señales:</i> <ul style="list-style-type: none"> Impresiones en papel y cibernéticas <i>Distribuidores de señales:</i> <ul style="list-style-type: none"> Entidades impresoras y operadores de señales cibernéticas <i>Receptores de señales:</i> <ul style="list-style-type: none"> Lector(es) Usuarios(s) de interface Etc. 	ÚTILES <i>Asimilación:</i> <ul style="list-style-type: none"> Corporales: v.g. órganos sensor/motores Artificiales o técnicos: v.g. dispositivos audiovisuales (lentes, audífonos, etc.) <i>Acomodación:</i> <ul style="list-style-type: none"> Procesos de activación de registros de memoria Procesos operacionales de percepción Procesos de anticipación intelectual y emocional 	MEDIOS <i>Capital:</i> <ul style="list-style-type: none"> Condiciones de financiamiento (Gobierno federal – UASLP) Condiciones de financiamiento (UASLP – Escuelas y Facultades) <i>Trabajo:</i> <ul style="list-style-type: none"> Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) Programa Institucional de Desarrollo (PIDE) Planes de Trabajo de las Comisiones Curriculares
<i>PRODUCCIONES</i>	EXPRESIONES (MENSAJES) <i>Materias expresivas:</i> <ul style="list-style-type: none"> Papel, tintas, volúmenes impresos, etc. Flujos audiovisuales <i>Configuraciones expresivas:</i> <ul style="list-style-type: none"> Textos e iconos, según diseños ofimáticos (En ambos casos, se refiere a los textos/narrativas referidos a los planes de estudio)	OBJETOS <i>Perceptibles:</i> <ul style="list-style-type: none"> Soportes físicos del discurso impreso (libro, boletín ...) Soportes físicos del discurso ofimático (v.g. pantalla de computadora) <i>Abstractos:</i> <ul style="list-style-type: none"> Referencias a <i>competencias</i> que se describen 	PRODUCTOS Mercancías tales como prácticas profesionales adecuadas a las demandas del <i>mercado académico</i> de enseñanza/aprendizaje <i>Bienes:</i> <ul style="list-style-type: none"> Recursos académicos competitivos <i>Servicios:</i> <ul style="list-style-type: none"> Servicios educativos adecuados a las necesidades del sistema económico-productivo
<i>ORDEN</i>	LENGUAJES (CÓDIGOS) <i>Patrones expresivos:</i> <ul style="list-style-type: none"> Modelo de maquetación editorial según formatos propios de publicaciones legislativas Modelos de diseño ofimático según formatos propios de publicaciones Web institucionales <i>Códigos de significación:</i> <ul style="list-style-type: none"> Diseños de discurso didáctico o didáctico/pedagógico para el <i>modelo de competencias</i>, en español 	EPISTEMES <i>Lógicas:</i> <ul style="list-style-type: none"> Enunciativas Narrativas Etc. <i>Categorías:</i> <ul style="list-style-type: none"> Competitividad y destrezas Aceptación/Rechazo Reconocimiento Etc. 	SANCIONES <i>Roles/Estatus:</i> <ul style="list-style-type: none"> Alumno formado en el <i>modelo de competencias</i> / Estudiante habilitado en <i>competencias</i> Docentes capacitados en la implementación del <i>modelo de competencias</i> / Profesores habilitados en la aplicación del <i>modelo educativo de competencias</i> Egresado competente/ Profesional exitoso Universidad competente/ Institución acreditada <i>Valores/Normas:</i> <ul style="list-style-type: none"> <i>Competitividad/</i> Productividad <i>Competencia/</i> Acreditación

Antes de ensayar los *ajustes* y las *mediaciones* como los dos niveles de análisis aplicados a la articulación entre el MDCS y el modelo educativo de *competencias*, retomamos el planteamiento desde el cual se ha problematizado dicha articulación:

Situación de interacción → *Aplicaciones de los currícula aprobados y publicados por los órganos directivos de la UASLP* → *Enfoque educativo del currículum* → *Modelo de Competencias* → *Generador, por su aplicación, de situaciones de interacción* → *Analizadas desde el MDCS*.

Cabe también precisar que el modelo de *competencias* enfatiza, dentro del fenómeno educativo, los procesos de aprendizaje; esto, sin soslayar por supuesto la importancia de la enseñanza, pero supeditándola en todo momento a la aprehensión de saberes, quehaceres y actitudes por parte de los alumnos. Así, de la convencional orientación de los modelos educativos hacia el *proceso enseñanza-aprendizaje*, el de *competencias* se ha definido como un modelo *centrado en el aprendizaje*. Esta característica tendrá implicaciones de orden interpretativo al momento de proponer los *ajustes* y las *mediaciones* que a continuación se detallan.

Ajustes

Las situaciones de interacción producidas por la instrumentación del Modelo de *Competencias* reflejan un ajuste *preceptivo* cuando el “Manual para la Formulación de Propuestas Curriculares de la UASLP” (sistema social: conjunto de normas, reglas y principios) ordena las actuaciones interdependientes de profesores y alumnos (sistema de comunicación: interacciones simbólicas entre docentes y discentes). También cuando el *currículo vivido*, esto es, la práctica del currículum formal (sistema de comunicación: *performance* del proceso de enseñar-aprender entre maestro y estudiante) provoca reformulaciones, reorientaciones, modificaciones, adecuaciones o cambios en la normativa universitaria (sistema social: principios para el diseño, planeación, aplicación y evaluación de los currícula).

Las situaciones de interacción producidas por la aplicación del Modelo de *Competencias* responden a un ajuste de *inteligibilidad* cuando las necesidades del sujeto del aprendizaje (sistema ecológico: *saber qué, saber cómo y ser capaz de*) buscan sus “satisfactores” en los textos curriculares (sistema de comunicación: discurso contenido en los planes de estudio en torno a las *competencias*). Del mismo modo, cuando la información didáctico-pedagógica a que es expuesto el alumno (sistema de

comunicación: la *narrativa* sobre el modelo de *competencias*) le hace al estudiante asumir lógicas y categorías cognitivas determinadas (sistema ecológico: *aprender* a través del modelo de *competencias*).

Las situaciones de interacción producidas por la puesta en operación del Modelo de *Competencias* revelan un ajuste *ergonómico* cuando la normativa inherente al modelo de *competencias* (sistema social: organización de la práctica educativa desde el principio de *competencias*) modela un determinado perfil de egreso en el alumno (sistema ecológico: transformaciones en el capital cognitivo del sujeto del aprendizaje). O bien, cuando el perfil de ingreso de los estudiantes (sistema ecológico: capital cognitivo acumulado del sujeto del aprendizaje al ingresar a la universidad) ajusta las formas de organización del modelo educativo (sistema social: principios reguladores del modelo de *competencias*).

Las situaciones de interacción producidas por la ejecución del Modelo de *Competencias* generan, finalmente, un fenómeno de Reproducción Social: el desempeño de las *competencias* cognitivas, operativas y de orden axiológico por parte del egresado en el entorno de los campos profesional y laboral, realimentan el modelo curricular basado en *competencias* (conocimientos, habilidades, actitudes y valores prescritos desde la normativa universitaria).

Todos estos ajustes de multimediación ocurren dentro de un dominio de macro-sistemas (*Umwelt* para el MDCS) de naturaleza *política, económica y cultural*.

Mediaciones

- Mediación social de la comunicación

Los conocimientos, habilidades, actitudes y valores prescritos en el perfil de egreso del programa educativo (**sistema social**), se traducen en desempeños específicos: actuaciones de profesores y alumnos en la interacción del proceso enseñanza-aprendizaje, (**sistema de comunicación**), para luego constituirse en capital cognitivo acumulado (**sistema ecológico**) con que los profesionistas se adaptan a la dinámica del mercado de trabajo y, de ese modo, legitimar – retroalimentar – reproducir los modelos dominantes en el campus universitario: centrados en el aprendizaje y basados en las *competencias* (**sistema social +1**), a que da lugar la *performance* de los egresados en el campo laboral.

- Mediación ecológica de la comunicación

Los modos de *saber*, de *saber hacer* y de *ser*, aprendidos y asimilados por el sujeto (**sistema ecológico**) en el doble escenario “universidad-campo profesional”, ajustan la demanda del mercado de trabajo con la oferta de la institución educativa (**sistema social**), definiendo con ello los tipos de interacciones simbólicas (**sistema de comunicación**) entre: alumno-profesor, alumno-universidad, profesor-universidad, egresado-mercado laboral, egresado-universidad, profesionista-campo profesional, profesionista/trabajador-empleador, etc.; interacciones todas, que darán como resultado una cosmovisión compartida (cognitivo-emocional) sobre el sentido y los fines de *educar-aprender-trabajar* bajo una lógica de competitividad (**sistema ecológico +1**).

- Mediación metacomunicativa

Los intercambios comunicativos re-definidos y practicados (**sistema de comunicación**) a partir de un nuevo modelo de educación y desempeño profesional *de competencias*, acoplan los fines sociales de la organización productiva y de la institución educativa (**sistema social**), facultando un acomodo natural (ergonómico) del sujeto social a un modelo político, económico y cultural (**sistema ecológico**) que hace inteligible, finalmente, el nuevo discurso organizador (**sistema de comunicación +1**) a que conduce su instrumentación en: costo-beneficio, calidad-acreditación, rendimiento-remuneración, superioridad-reconocimiento; esta es la *narrativa implícita* en el *texto mediacional* de las *competencias*.

Encuadre del problema de investigación en el MDCS

Asumido pues el Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social como el recurso metodológico fundamental para el desarrollo de nuestro proyecto, servirá de eje estructurante de la labor investigativa, para lo cual procedemos a encuadrar los conceptos articuladores de la Tesis en los elementos constitutivos básicos del MDCS. Así:

MDCS	SISTEMA SOCIAL (SS)	SISTEMA DE COMUNICACIÓN (SC)	SISTEMA ECOLÓGICO (SE)
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN (TESIS)	PLANIFICACIÓN DOCENTE	COMPETENCIAS Y DESTREZAS EXPRESIVAS	LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

La *planificación docente* será concebida como el estado de organización social, con sus múltiples y complejas relaciones intersubjetivas, en el que se escenifica la acción *edud comunicativa* de enseñanza-aprendizaje.

Las *competencias y destrezas* expresivas habrán de referirse al conjunto de las interacciones comunicativas en tanto “red[es] por donde circula la materia prima (significados y valores) de la estructura de relaciones sobre la que reposa la arquitectura de posiciones y funciones asignadas a los componentes de una formación social” (Piñuel, 2010, p.128). La formación social, en este caso, será por supuesto el ecosistema educativo.

La *formación universitaria*, finalmente, apelará al estado de conciencia (procesos de comportamiento) a que orienta la conducta de los actores implicados en la relación *edud comunicacional*: profesor y alumno.

De este modo, *Comunicación* (SC), *Sociedad* (SS) y *Conocimiento* (SE), componentes epistemológicos del Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social (MDCS), se articulan con los tres ejes conceptuales que definen el basamento epistémico de nuestro proyecto: *Comunicación* (*competencias y destrezas*), *Educación* (formación universitaria) y *Cambio Social* (planificación docente).

Al igual que *conocimiento-sociedad-comunicación*, según el MDCS, no pueden hacerse presentes ni formal ni materialmente de manera separada, el eje *comunicación-educación-cambio social* también supone un condicionamiento recíproco y secuencial. Siguiendo a José Luis Piñuel (2006, p.304), y adecuando sus cuestionamientos a nuestro objeto de estudio, podemos preguntarnos:

- ¿puede desarrollarse la formación universitaria (SE) sin recurrir a determinadas *competencias y destrezas comunicativas* (SC)?
- ¿puede, inversamente, desarrollarse una *competencia comunicativa* determinada sin desarrollar la formación universitaria que la prescribe?
- ¿puede darse una planificación docente (SS) prescindiendo de determinadas *competencias y destrezas* en materia de comunicación?
- ¿puede, inversamente, haber determinadas *competencias y destrezas comunicativas* que no se encuentren comprometidas por una planificación docente?

- ¿puede haber una formación universitaria (capital cognitivo) socialmente compartida sin una planificación docente explícita?
- y finalmente, ¿puede haber una planificación docente sin una formación universitaria a ser compartida?

Más aún (siguiendo la línea de pensamiento de Piñuel):

- ¿pueden reproducirse unas *competencias* comunicativas sin una formación universitaria a ser compartida y comprometida por una planificación docente?
- ¿puede reproducirse una formación universitaria a ser compartida y comprometida por una planificación docente, sin la concurrencia de determinadas *competencias* y destrezas comunicativas?
- ¿puede reproducirse una planificación docente sin una formación universitaria a ser compartida y sin su instrumentación de *competencias* en comunicación?

A través de la búsqueda de respuestas a esta serie de cuestionamientos, estaremos consignando el entramado de “mediaciones” que supone la aspiración de un *cambio social por la educación y desde la comunicación*.

Concluimos el presente capítulo sintetizando la deconstrucción del *relato de las competencias*, en tanto modelo educativo, leyéndolo desde las coordenadas del modelo dialéctico de la comunicación social (Piñuel y Lozano, 2006).

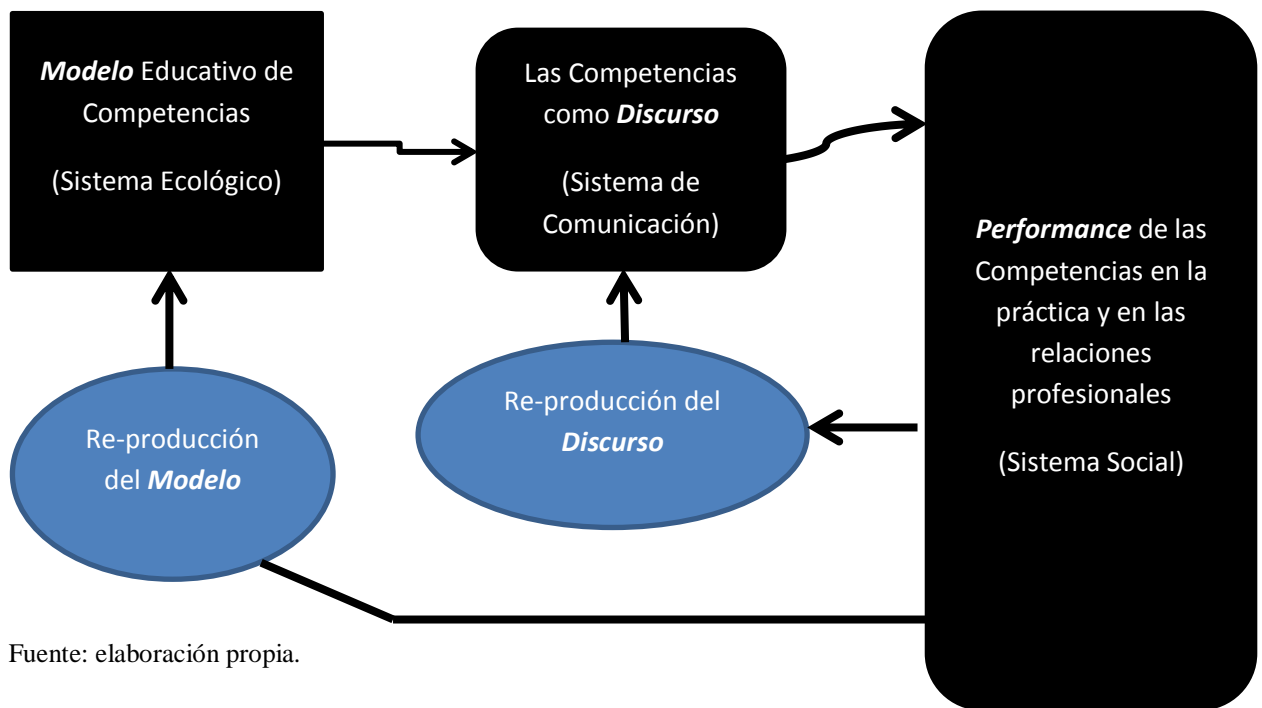
En todas las épocas...los colectivos humanos han desarrollado rutinas, pautas, habilidades, etc., por medio de las cuales se crea y reproduce un **capital cognitivo** que, sostenido por **prácticas comunicativas** y transmitido de generación en generación, garantiza la confianza o la seguridad sobre las **actuaciones** que la **sociedad** prescribe llevar a cabo para su **reproducción** (Piñuel y Lozano, 2006, p. 271). [*Las negritas son nuestras*].

Aquí, “capital cognitivo” corresponde al **sistema ecológico-adaptativo (SE)**, “prácticas comunicativas” al **sistema de comunicación (SC)** y “actuaciones sociales de reproducción” al **sistema social (SS)**. Así, las *competencias* pueden representarse como:

- **Conocimientos, destrezas y actitudes** (rutinas, pautas, habilidades) de un modelo didáctico pedagógico, que reproducen un capital cognitivo (SE)
- Un **Discurso** que articula el proceso enseñanza-aprendizaje y con el cual se transmite un modelo educativo específico (SC)
- Una **Praxis profesional** prescrita por la sociedad para reproducir un modelo político-económico-cultural (SS)

Por lo tanto, el *Modelo Educativo de Competencias* puede abstraerse, para fines analíticos, como un sistema compuesto por tres subsistemas: ecológico, social y de comunicación, interconectados a través de una relación de naturaleza dialéctica.

Esquema 2: *Competencias* como sistema ecológico, sistema social y sistema de comunicación



Fuente: elaboración propia.

Capítulo 5. Metodología

5.1 Planteamiento del trabajo

Una vez considerado el Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social (MDCS) como la matriz teórica de esta investigación, se procede a seleccionar los recursos metodológicos para la elaboración del trabajo empírico. El objeto material de nuestro estudio, cuyo objeto formal o enfoque de interés es el discurso sobre *competencias* en el currículo universitario, está constituido por cinco programas o diseños curriculares de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), con sus correspondientes planes de estudio. Se eligieron en concreto cinco carreras de Licenciatura que, a criterio de la institución y del investigador, sustentan su proyecto académico con un énfasis explícito en el modelo de *competencias*, a saber: Ingeniero Agroecólogo (Facultad de Agronomía), Licenciado en Bibliotecología (Escuela de Ciencias de la Información), Licenciado en Ciencias de la Comunicación (Escuela de Ciencias de la Comunicación), Licenciado en Enfermería (Coordinación Académica Región Altiplano/COARA), Médico Estomatólogo (Facultad de Estomatología).

Las técnicas de investigación: análisis del discurso y análisis de contenido

Se optó por dos Técnicas de Investigación para la elaboración y registro de datos: el Análisis del Discurso (AD) y el Análisis de Contenido (AC), susceptibles ambos de configurarse epistemológicamente desde los postulados teórico-metodológicos del MDCS.

Dice José Luis Piñuel (2002) que:

Se suele llamar análisis de contenido al conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior. (p.2)

En congruencia con esta definición, podemos afirmar que cada uno de los planes de estudio considerados son *discursos* cuyos textos resultan de procesos de planificación docente sancionados y legitimados por la institución universitaria. El análisis de contenido de los currículos – como habrá de explicitarse más adelante – se basará en técnicas de medida, cuantitativas por el recuento de unidades [la(s) *competencia(s)* como unidad léxico-temática] y cualitativas por la correlación entre las categorías de análisis diseñadas y que se explicarán posteriormente. El resultado esperado apunta a responder cómo se estructuraron los programas educativos sobre la base del modelo de *competencias*: qué se puede esperar a partir de su instrumentación y qué escenarios alternativos es posible dibujar a partir de estos diagnósticos.

Entendemos por el término *discurso* - como quedó asentado en el capítulo 2 – la práctica de interacción social que recurre a la producción y circulación de textos de cuya interpretación cognitiva depende el uso de los mensajes materialmente emitidos, distribuidos y recibidos en procesos de comunicación. Por consiguiente, no hay discurso sin interacción social, ni texto sin discurso, ni mensajes sin texto. Y a la inversa, un mismo mensaje materialmente emitido y registrado, puede dar lugar a textos distintos, y a discursos iguales o alternativos. Por ejemplo, el mensaje siguiente puede dar lugar a textos distintos según el contexto social y cultural del discurso a que sirve: “Prohibido a los materialistas estacionar en lo absoluto”. Tal mensaje, escrito en un grafiti de grandes dimensiones en un solar urbano de la ciudad de México, remitía a un texto normalmente utilizado para prohibir el “aparcamiento” dentro del solar, a los transportistas de materiales de construcción. Sin conocer este uso cognitivo de la fórmula como “estacionar”, “materialistas” y sobre todo expresar una prohibición absoluta por el enunciado que sustituye la expresión “absolutamente prohibido”, por la expresión “prohibido (...lo que sea) en lo absoluto”, lleva a considerar el mensaje como un texto filosófico de sorprendente ubicación en un solar urbano, pues no es habitual encontrar textos que expresan discursos filosóficos en grafitis urbanos sin un marco de revolución cultural en curso.

Los postulados del análisis del discurso se corresponden con la prefiguración aplicada al soporte material de nuestro objeto (currículos universitarios): cada programa educativo es una textualidad formada por un conjunto determinado de oraciones o enunciados, organizados en párrafos, de los cuales es posible extraer conclusiones no

sólo sobre los niveles sintáctico, semántico y pragmático de su estructura gramatical, sino también sobre la cohesión y coherencia de los textos con marcos y patrones culturales. Este sería el resumen que aporta Julieta Haidar (1998), para citar tres de las características señaladas para el concepto de discurso: “1. Un conjunto trans-oracional que presenta reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas. 2. Un conjunto trans-oracional que presenta reglas de cohesión y coherencia. 3. El discurso siempre se relaciona con las condiciones (sociales) de producción, circulación y recepción” (p.121).

Consideradas determinadas categorías de análisis del discurso (en nuestro caso discurso pedagógico y educativo-docente), resultará factible el cotejo inter y transoracional de los documentos para dar cuenta de los grados de cohesión y coherencia en la estructura narrativa. Finalmente, del discurso curricular nos interesará extraer conclusiones sobre cómo se produjo (proceso de planificación docente), cómo se socializa (implementación) y cómo se recibe (proceso de enseñanza-aprendizaje).

Volviendo al análisis de contenido, presentamos una cita (Piñuel, 2002) en la que, entre corchetes [], insertamos las correspondencias formales con nuestro estudio.

El análisis de contenido, aplicado a *continentes materiales* [currículos], busca fuera, no dentro, pues las dimensiones de los datos extraídos del análisis sólo existen fuera de los *continentes* [buscamos el sentido de los textos curriculares no dentro de los textos en sí, sino más allá de su superficialidad narrativa], es decir, en la mente de los sujetos productores o usuarios de los mensajes, textos, discursos, o documentos que se analizan [en el capital cognitivo de los responsables de la planificación docente y de los sujetos del aprendizaje (alumnos)]. (p.3)

Ahora, en el contexto de la técnica del análisis del discurso y siguiendo a Julieta Haidar (1998, p.134) citamos algunas especificidades de las denominadas *prácticas discursivas* (el recurso del uso de corchetes es el mismo que el empleado en la cita anterior).

- Están antes, durante o después de cualquier práctica socio-cultural-histórica [el currículo como práctica discursiva está antes, durante y después del proceso educativo enseñanza-aprendizaje, proceso socio-relacional basado en dinámicas de intercambio simbólico, determinante en la evolución material de las comunidades humanas].

- Producen, reproducen y transforman la vida social en todas sus dimensiones [las prácticas discursivas que subyacen en el perfil de egreso de un profesional universitario, producen, reproducen y transforman el capital cognitivo acumulado de toda sociedad, con los correspondientes efectos en términos de la capacidad de adaptación entre los sujetos sociales y su entorno].
- Tienen una función performativa, es decir pueden producir diferentes tipos de prácticas socio-culturales [los currícula son performativos en tanto que devienen prácticas profesionales de menor o mayor impacto en los ámbitos de producción-circulación-consumo de sistemas de expresión cultural].
- Son importantes para la producción y reproducción de la hegemonía y el poder; sirven, por lo tanto, para accionar los mecanismos de la persuasión y del convencimiento [un programa educativo universitario, *enseñado-aprendido-actuado*, está en la base de los discursos y las prácticas profesionales que luchan por el control y la hegemonía de determinados campos socio-económicos, políticos y culturales, en esa dinámica de relación de fuerzas que es el ámbito del poder].
- En ellas, también pueden generarse procesos de resistencia y de lucha... [el discurso curricular no sólo programa el desempeño futuro de profesionales científicos, sino que puede potenciar la gestación y florecimiento de movimientos contraculturales frente al statu-quo].

Hemos dicho que el análisis de contenido, lo mismo que el análisis del discurso, son recursos metodológicos que es posible *pensar* desde el Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social (MDCS). En el siguiente postulado de Piñuel (2002) se vislumbra dicha posibilidad:

El análisis de contenido no debe perseguir otro objetivo que el de lograr la emergencia de aquel sentido latente que procede de las prácticas sociales y cognitivas que instrumentalmente recurren a la comunicación para facilitar la interacción que subyace a los actos comunicativos concretos y subtiende la superficie material del texto. (p.4)

Así, el sentido (sistema de comunicación para el MDCS) emerge de sus mediaciones dialécticas con las prácticas sociales (sistema social para el MDCS) y cognitivas (sistema ecológico para el MDCS). El análisis de contenido, entonces, es una herramienta que nos permite leer, sobre una superficie textual, los flujos de interacción compleja entre cognición, relación y significación, que tejen, esencialmente, la trama misma del texto que los materializa.

¿Cómo abordar, por otra parte, el análisis del discurso desde el MDCS? Julieta Haidar (1998) ensaya el origen de la categoría “formación discursiva”, adjudicándosela a Michel Foucault (*La arqueología del saber*). Haidar sustenta que fueron Pecheux, Haroche y Henry (Escuela Francesa), en 1971, quienes aplicaron esa categoría *foucaultiana* al análisis del discurso. La formación discursiva “orienta el análisis hacia la determinación de los efectos de sentido (los sistemas de representación) articulados a las formaciones ideológicas” (Haidar, 1998, p.128). Para Guilhaumou (citado por Haidar, 1998) una formación discursiva contiene implícitamente un “dispositivo retórico, de códigos enunciativos, de esquemas argumentativos” (p.128). A partir de ahí, Pecheux, Haroche y Henry llevan a cabo, para fines del análisis del discurso, la articulación metodológica entre la *formación discursiva* y otras dos formaciones: la *ideológica* y la *social* (Haidar, 1998). De aquí la sintonía con el MDCS: asumir la formación discursiva como el sistema de comunicación, la formación ideológica como el sistema ecológico-adaptativo y la formación social como el sistema de relaciones entre los agentes sociales. A través de estas *formaciones*, resignificadas desde el MDCS, se afrontará la deconstrucción de las dos dimensiones constitutivas de cualquier discurso (en nuestro caso: los currícula seleccionados): la dimensión explícita y la dimensión implícita (Haidar, 1998). Lo explícito es “lo dicho en el discurso; lo que se encuentra verbalizado en la superficie discursiva” (p.139). Lo implícito “es el sentido que se infiere y que tiene como soporte lo dicho explícitamente” (*Ibid.*). Del texto de los planes de estudio a los sentidos que de ellos se desprenden: de la superficie al sustrato.

Los pasos del método para la concreción del trabajo empírico se toman de la tradición del análisis de contenido (Piñuel, 2002):

- ¿Qué corpus comunicativo se va a estudiar? El objeto material de análisis o corpus de estudio.
- ¿Cuáles son las unidades de análisis seleccionadas?
- ¿Con qué categorías se va a trabajar? Categorías de análisis o la mirada del objeto.
- ¿Con qué sistema(s) de recuento o de medida se habrá de trabajar?

En los siguientes apartados daremos respuesta a estas preguntas.

5.2 El diseño de la investigación

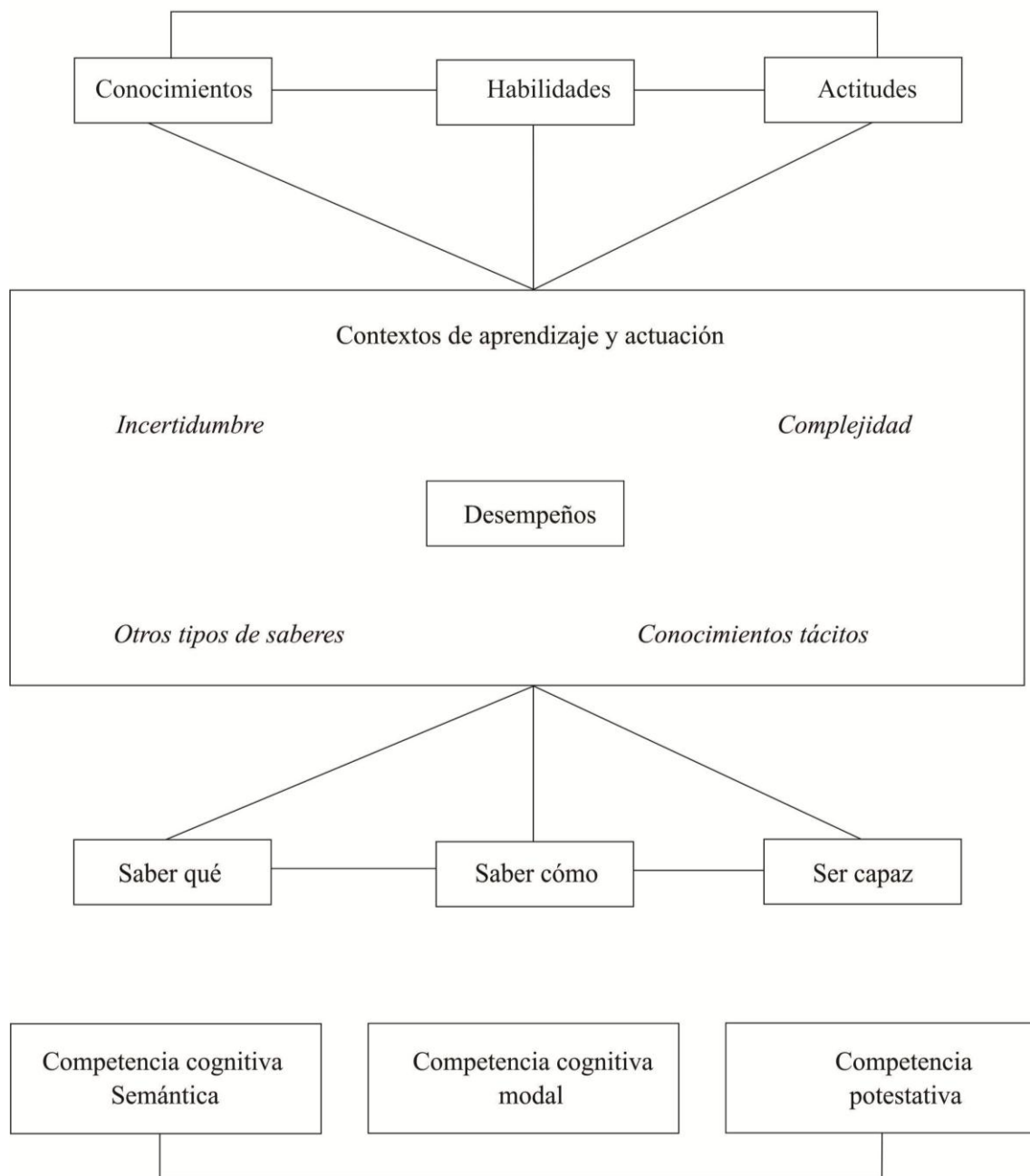
El modelo de análisis

Del *contexto discursivo* (planes de estudio) se extrajeron las *unidades de sentido*: párrafos donde se hiciera mención de la unidad léxico-temática seleccionada, *competencia/s*. Cada unidad de sentido se sometió a un análisis de discurso *gramatical*, desde el modelo competencial y desde el modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social (MDCS). Para nuestro análisis procedimos a la reinterpretación del Esquema Conceptual sobre la(s) *competencia(s)* profesional(es) (Díaz-Villa *et al.*, 2006; Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2007, p.29) (Esquema 3), utilizando el Modelo Estructural de las Mediaciones (Piñuel & Lozano, 2006, p.317) (Esquema 4). El producto resultante aparece en el Esquema 5: Interpretación de las *Competencias* desde el MDCS. Con este método se busca *deconstruir* el *discurso* sobre las *competencias* en la formación universitaria a través de los instrumentos interpretativos que nos provee el MDCS (Piñuel & Lozano, 2006), dilucidando las dimensiones contenidas en el discurso narrativo de las *competencias*, así:

Cuadro 11: Dimensiones de las *competencias* y dimensiones del cambio que éstas propician

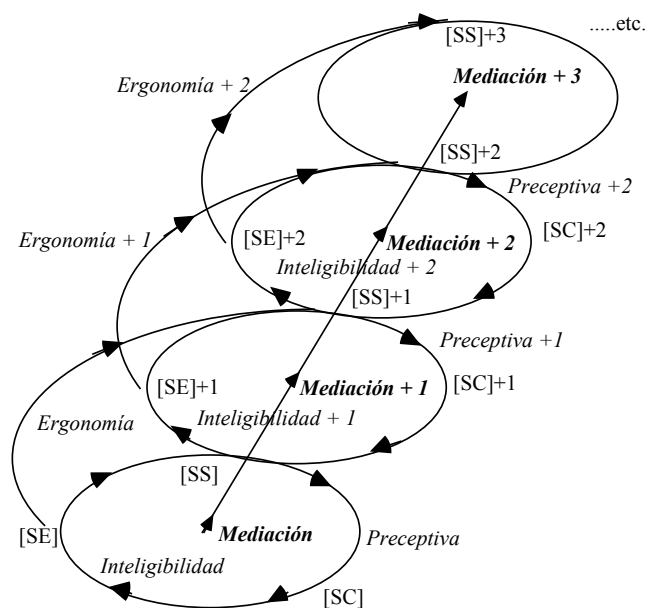
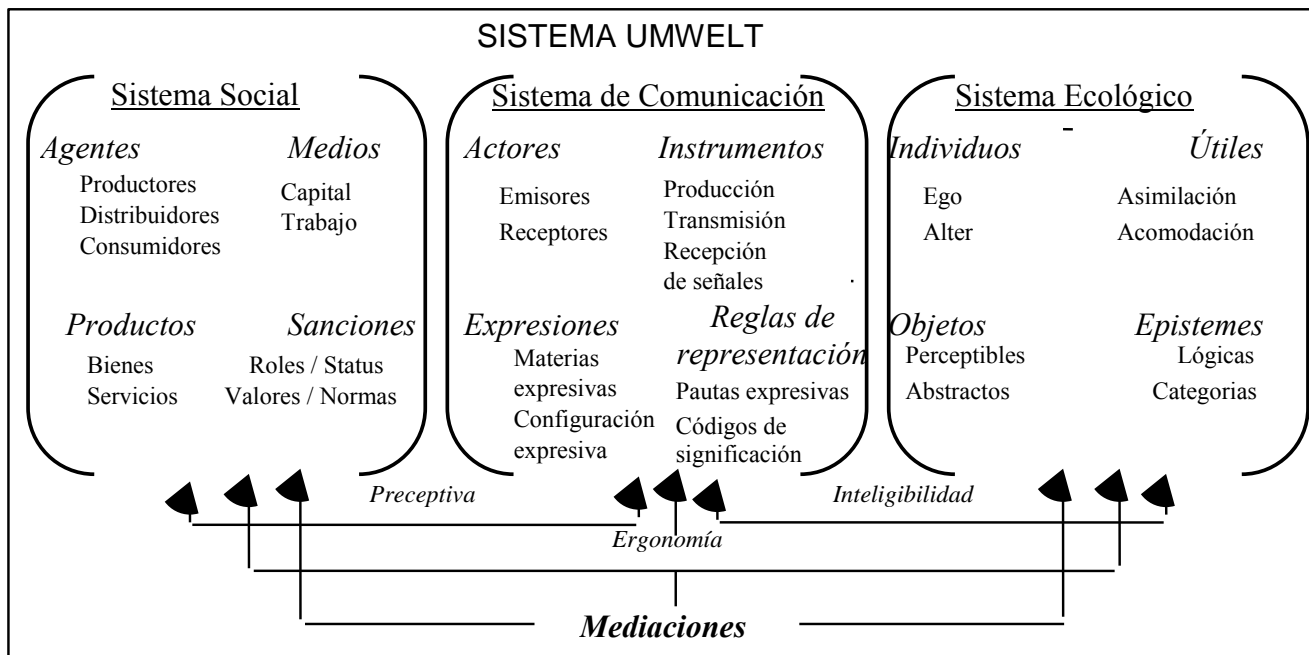
	Dimensiones de las <i>Competencias</i>	Dimensiones del cambio propiciadas
Sistema Social (SS)	<u>Legitimidad</u> de la <i>interacción social</i> a que atañen las <i>competencias</i>	De la <i>Relación</i> social entre <i>agentes</i>
Sistema Ecológico (SE)	<u>Habilidades</u> de la <i>conducta</i> del sujeto que adquiere las <i>competencias</i>	De la <i>Cognición</i> disponible por los <i>sujetos</i>
Sistema de Comunicación (SC)	<u>Narrativa descriptiva</u> de las <i>expresiones</i> sobre <i>competencias</i> .	De la <i>Significación</i> de las fórmulas para el papel de los <i>actores</i>

Esquema 3: Esquema Conceptual de origen sobre la(s) *competencia(s)* profesional(es)



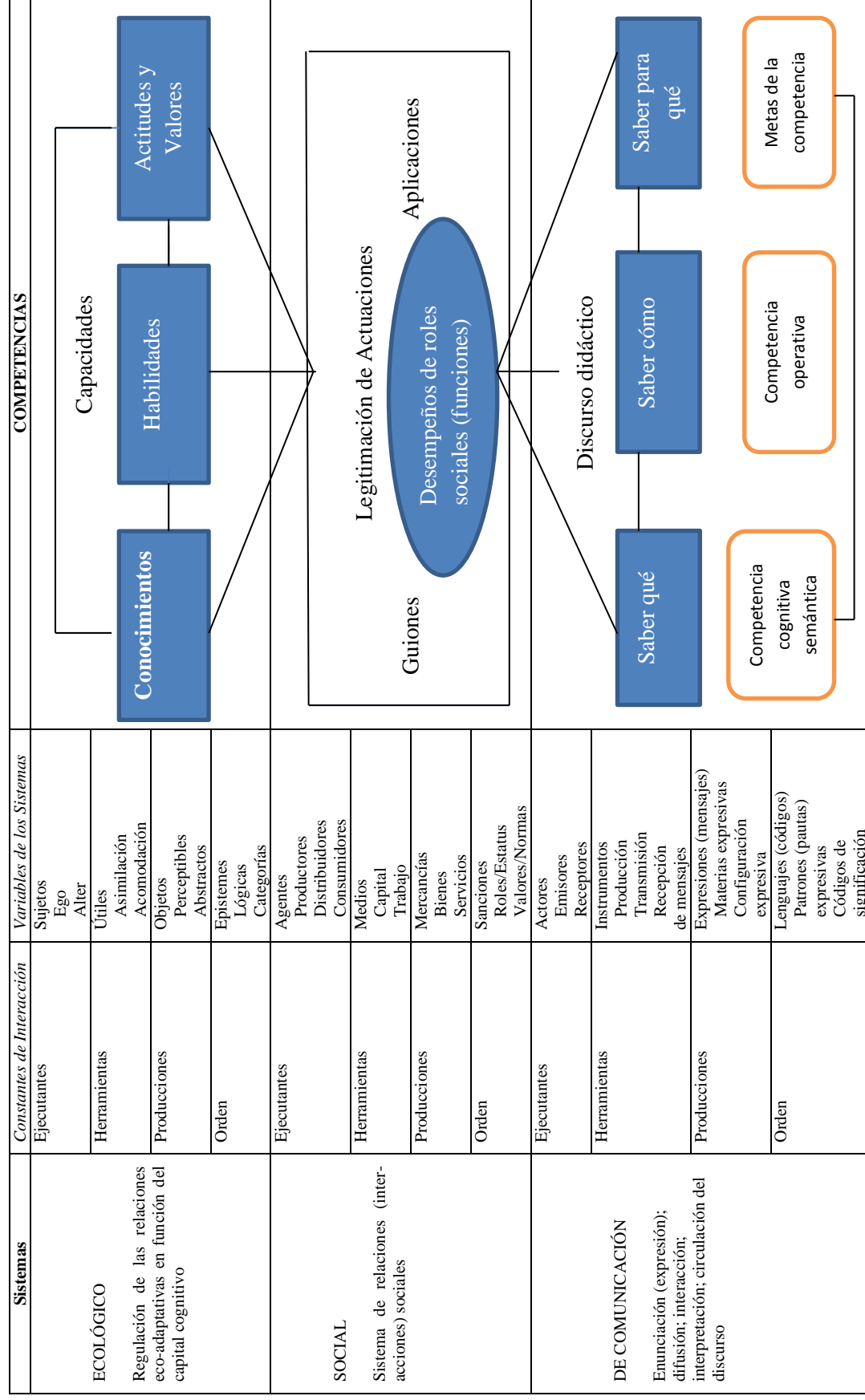
Fuente: Mario Díaz Villa (2006) Universidad Autónoma de San Luis Potosí (2007)

Esquema 4: Modelos Sincrónico y Diacrónico de las Mediaciones, según el MDCS



Fuente: Piñuel J.L. & Lozano, C. (2006)

Esquema 5: Interpretación de las Competencias desde el MDCS



Fuente: Elaboración propia a partir de José Luis Piñuel Raigada (2006) y Mario Díaz Villa (2006)

Definido el modelo de análisis (*ver página anterior*), se responde a los requerimientos formales para la aplicación del análisis de contenido:

- Corpus comunicativo o de estudio.- Los cinco programas educativos seleccionados de entre la oferta académica de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, en su nivel de Licenciatura.
- Unidades de análisis.- Cada uno de los párrafos constitutivos de los currículos, en los que se haga alusión (referencia) al concepto *competencia(s)*, mismo que se define como la *Unidad Léxico-Temática* para los propósitos del presente estudio.
- Categorías de análisis.- Se determinaron tres categorías generales: I. Contexto discursivo, II. Palabras clave y III. Tipos de mediaciones comunicativas (cada una se desglosará más adelante).
- Sistema de recuento: análisis de frecuencias y de sus cruces más relevantes (se justifican en el epígrafe correspondiente al diseño de la explotación).

Sistema de análisis

Con todo lo anterior, se dispone de un *SISTEMA DE ANÁLISIS*¹¹, cuyos elementos son los siguientes:

Unidades de sentido: párrafos constitutivos de los currículos, en los que se hace referencia al concepto *competencia(s)*:

- Programa Educativo de Estomatología / 20 unidades de análisis
- Programa Educativo de Enfermería / 23 unidades de análisis
- Programa Educativo de Bibliotecología / 33 unidades de análisis
- Programa Educativo de Agroecología / 40 unidades de análisis
- Programa Educativo de Ciencias de la Comunicación / 54 unidades de análisis

Total de unidades (párrafos) analizadas: 170

¹¹ Sus elementos y la descripción de los mismos están basados en la obra de Mario Díaz Villa (Díaz-Villa *et al.*, 2006). La organización del sistema se reguló desde los principios estructurales del MDCS (Piñuel y Lozano, 2006). La confección final es atribuible al investigador y a su director de Tesis.

Categorías de análisis:

- Categorías del contexto discursivo
 - *Saber qué*
 - *Saber cómo*
 - *Saber para qué*
- Palabras clave
 - Maneras de “nombrar” las *competencias*: funciones sintáctica, semántica y pragmática de los sustantivos utilizados

La *competencia* como capital cognitivo (SE): conocimientos, destrezas y actitudes

La *competencia* como desempeños (SS): praxis profesional

La *competencia* como expresión (SC): fórmulas del discurso

Categoría epistemológica

Representación (*lo que se sabe*)

Expresión (*lo que se dice*)

Actuación (*lo que se hace*)

- Maneras de “cualificar” las *competencias*: funciones sintáctica, semántica y pragmática de los adjetivos utilizados

Calificar (*competencia* que se requiere)

Relacionar (*competencia* que se supone)

Determinar (*competencia* a que se apunta)

Categoría epistemológica

Representación (*lo que se sabe*)

Expresión (*lo que se dice*)

Actuación (*lo que se hace*)

- Maneras de “predicar” las *competencias*: funciones sintáctica, semántica y pragmática de los verbos utilizados

Pensar (*competencia* como acto reflexivo)

Decir (*competencia como acto discursivo*)

Actuar (*competencia como acto ejecutivo*)

Categoría epistemológica

Representación (*lo que se sabe*)

Expresión (*lo que se dice*)

Actuación (*lo que se hace*)

- Tipos de mediaciones (consideradas en el epígrafe 4.2, pp. 117-122)
 - Mediación ecológica Tipo 1 (ME 1)
 - Mediación ecológica Tipo 2 (ME 2)
 - Mediación social Tipo 1 (MS 1)
 - Mediación social Tipo 2 (MS 2)
 - Mediación comunicativa Tipo 1 (MC 1)
 - Mediación comunicativa Tipo 2 (MC 2)

Mediaciones Tipo:

ME 1: SE-SS-SC-SE+1 Ergonomía-Preceptiva-Inteligibilidad-Ergonomía+1

ME 2: SE-SC-SS-SE+1 Inteligibilidad-Preceptiva-Ergonomía-Inteligibilidad+1

MS 1: SS-SC-SE-SS+1 Preceptiva-Inteligibilidad-Ergonomía-Preceptiva+1

MS 2: SS-SE-SC-SS+1 Ergonomía-Inteligibilidad-Preceptiva-Ergonomía+1

MC 1: SC-SS-SE-SC+1 Preceptiva-Ergonomía-Inteligibilidad-Preceptiva+1

MC 2: SC-SE-SS-SC+1 Inteligibilidad-Ergonomía-Preceptiva-Inteligibilidad+1

Justificación de los componentes del sistema de análisis

- Justificación del contexto discursivo (ver tabla siguiente):

Cuadro 12: Categorías del contexto discursivo
“Competencia” (unidad léxico-temática) como elemento organizador del discurso curricular”. Fuente: elaboración propia.

CATEGORÍAS DEL CONTEXTO DISCURSIVO	DESCRPTORES						
1. SABER QUÉ	Una actividad (nombrada por el verbo o por un sustantivo)	Referente	Teoría	Relato de Enunciación	Lenguaje	Como esquema reflexivo	
2. SABER CÓMO	Una ejecución	Actuación	Praxis	Relato de Instrucción	Gramática	Como esquema operativo	
3. SABER PARA QUÉ	Una intención	Logro	Fin (Telos)	Relato de Desenlace	Pragmática	Como esquema prescriptivo	

CATEGORÍAS DEL CONTEXTO DISCURSIVO		REFERENTES DE CLASIFICACIÓN Y DIFERENCIACIÓN							
1 SABER QUÉ	Saber-Hacer-Saber	Sistema Ecológico (SE)	Conocimiento proposicional	En relación con los objetos	Para aprender a aprender	Conocimientos, destrezas y actitudes	En el campo educativo		
2 SABER CÓMO	Hacer-Saber-Hacer	Sistema Social (SS)	Reglas procedimentales	En relación con las prácticas	Para aprender a hacer	Desempeños profesionales	En el campo profesional-laboral		
3 SABER PARA QUÉ	Poder SER (relato del logro)	Sistema Comunicativo (SC)	Fórmulas discursivas	En relación con los lenguajes	Para aprender a significar	Textos y Discursos	En el campo cultural		

De la anterior tabla se desprenden, sintagmáticamente, los siguientes constructos:

La *competencia*, como *saber qué*, representa un *saber-hacer-saber*, organizado en un *sistema ecológico*, que supone un conocimiento de tipo *proposicional* en relación con los *objetos* para *aprender a aprender conocimientos, destrezas y actitudes* en el *campo educativo*.

La *competencia*, en tanto *saber cómo*, representa un *hacer-saber-hacer*, organizado en un *sistema social*, legitimado por un conjunto de reglas *procedimentales* en relación con las *prácticas* para *aprender a hacer desempeños profesionales* en el *campo profesional-laboral*.

La *competencia*, como *saber para qué*, representa un *relato* del logro como *poder ser*, organizado en un *sistema de comunicación*, que supone un conjunto de *fórmulas discursivas* en relación con los *lenguajes* para *aprender a significar discursos* en el *campo cultural*.

Los tipos de AJUSTES *mediacionales*, sobre la base del Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social (MDCS), aplicables a las Categorías del Contexto Discursivo aquí expuestas, son los siguientes:

Saber (SE) ↔ Hacer (SS): Ajuste Ergonómico

Saber (SE) ↔ Poder Ser (SC): Ajuste de Inteligibilidad

Poder Ser (SC) ↔ Hacer (SS): Ajuste de Preceptiva

Mediación ecológica:

ME1: Saber → Hacer → Poder Ser → Saber+1 (*Ergonomía → Preceptiva → Inteligibilidad → Ergonomía+1*)

ME2: Saber → Poder Ser → Hacer → Saber+1 (*Inteligibilidad → Preceptiva → Ergonomía → Inteligibilidad+1*)

Mediación social:

MS1: Hacer → Poder Ser → Saber → Hacer+1 (*Preceptiva → Inteligibilidad → Ergonomía → Preceptiva+I*)

MS2: Hacer → Saber → Poder Ser → Hacer+1 (*Ergonomía → Inteligibilidad → Preceptiva → Ergonomía+I*)

Mediación comunicativa:

MC1: Poder Ser → Hacer → Saber → Poder Ser+1 (*Preceptiva → Ergonomía → Inteligibilidad → Preceptiva+I*)

MC2: Poder Ser → Saber → Hacer → Poder Ser+1 (*Inteligibilidad → Ergonomía → Preceptiva → Inteligibilidad+I*)

- Justificación de Palabras Clave

Considerados los Sustantivos, hay que tomar en cuenta los campos semánticos que se constituyen por el uso de sinónimos del sustantivo *Competencia*, en tanto que:

Atribución, Capacidad, Disputa (como competitividad en el campo laboral) *Conocimiento(s)*, “*Conocimientos, Habilidades, Actitudes y Valores*” (términos frecuentemente ligados entre sí), *Desempeños, Dominio, Función, Identidad, Interlocución, Operatividad*, Sistema de clasificación del *Proyecto Tuning* (u otros), *Suficiencia, Validez* (legitimación), etc.

Categorías propuestas para su organización:

- La *competencia* como capital cognitivo (SE): Conocimientos, destrezas y actitudes
- La *competencia* como desempeños (SS): Praxis profesional
- La *competencia* como expresión (SC): Fórmulas del Discurso.

Agrupación de sinónimos en estas categorías:

La *competencia* como capital cognitivo (SE): Conocimientos, destrezas y actitudes: Capacidades; Conocimiento; Conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

La *competencia* como desempeños (SS): Praxis profesional: Disputa competitiva (en el campo laboral); Desempeños; Dominio; Función; Operatividad; Suficiencia; Validez (legitimación).

La *competencia* como expresión (SC): Fórmulas del Discurso: Atribución; Identidad; Interlocución; Sistema de clasificación del *Proyecto Tuning* (u otros).

Considerados los Adjetivos, hay que tomar en cuenta los campos semánticos que se constituyen por el uso de adjetivos aplicados a *Competencia*:

- Calificativos (Ej. *Competencia requerida*)
- Relacionales (Ej. *Competencia propuesta*)
- Determinativos (Ej. *Competencia apuntada*)

Formas de la *Competencia* como Verbo:

- Pensar (*competencia* como acto reflexivo)
- Decir (*competencia* como acto discursivo)
- Actuar (*competencia* como acto ejecutivo)

Los tipos de AJUSTES *mediacionales*, sobre la base del Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social (MDCS), aplicables a los Verbos como palabras clave, son los siguientes:

Pensar (SE) ↔ Actuar (SS): Ajuste Ergonómico

Pensar (SE) ↔ Decir (SC): Ajuste de Inteligibilidad

Decir (SC) ↔ Actuar (SS): Ajuste de Preceptiva

Mediación ecológica:

ME1: Pensar → Actuar → Decir → Pensar+1 (*Ergonomía* → *Preceptiva* → *Inteligibilidad* → *Ergonomía+1*)

ME2: Pensar → Decir → Actuar → Pensar+1 (*Inteligibilidad* → *Preceptiva* → *Ergonomía* → *Inteligibilidad+1*)

Mediación social:

MS1: Actuar → Decir → Pensar → Actuar+1 (*Preceptiva → Inteligibilidad → Ergonomía → Preceptiva+I*)

MS2: Actuar → Pensar → Decir → Actuar+1 (*Ergonomía → Inteligibilidad → Preceptiva → Ergonomía+I*)

Mediación comunicativa:

MC1: Decir → Actuar → Pensar → Decir+1 (*Preceptiva → Ergonomía → Inteligibilidad → Preceptiva+I*)

MC2: Decir → Pensar → Actuar → Decir+1 (*Inteligibilidad → Ergonomía → Preceptiva → Inteligibilidad+I*)

Análisis-Síntesis de los programas educativos (ejemplos)

A partir de este *Sistema de Análisis* se llevaron a cabo tres ejercicios analítico-interpretativos de cada uno de los currículos, tomando en consideración sus unidades de análisis, es decir, cada uno de los párrafos donde se alude a “*competencias*”:

El análisis del marco muestral. En éste, se incluyen los siguientes descriptores: Contexto discursivo: el lugar – sección – en el documento curricular donde se ubica el párrafo seleccionado; Unidad de sentido: párrafo objeto del análisis; Unidad léxico-temática: “*competencia[s]*” como concepto y su significado; Sistemas y constantes de interacción (con base en el MDCS); Variables de los sistemas (con base en el MDCS). En el Anexo “*Análisis del marco muestral*” se pueden observar los ejercicios aplicados a los cinco programas educativos.

El análisis del objeto formal de estudio, es decir, el *discurso sobre competencias*. En él, los descriptores son: Campo semántico (reelaboración de la unidad de sentido en su nivel de significación); Mediaciones (formulación y texto); y Tipos de mediaciones (con base en el MDCS). El Anexo “*Análisis del objeto formal de estudio (discurso sobre competencias)*” da cuenta de los ejercicios llevados a cabo en cada uno de los cinco planes de estudio.

El análisis-síntesis de los programas educativos. Sus secciones puntúan así sintagmáticamente el texto curricular:

- Categorías del contexto discursivo. Elaboración conceptual para organizar los espacios donde se ubican las unidades de sentido (*competencia/s*).
- Unidad de sentido. Párrafo analizado.
- Palabras clave. Identificación de los constructos que dan cuenta de las funciones sintáctica, semántica y pragmática de la unidad de sentido, así como de su categoría epistemológica.
- Campo semántico. Reelaboración de la unidad de sentido en su nivel de significación.
- Formulación de la mediación. Planteamiento del discurso del párrafo en cuestión sobre *competencias*, según clave de las mediaciones del MDCS y de sus ajustes (Mediación Social/MS, Mediación Ecológica-Cognitiva/ME y Mediación Meta-Comunicativa/MC).
- Meta-texto de análisis. Reinterpretación final de la unidad de sentido a partir de la revisión de la mediación dialéctica.
- Mediaciones. Registro y tipos.

Se exponen a continuación cinco ejemplos de los análisis llevados a cabo en este tercer nivel, correspondientes a cada uno de los programas educativos (licenciaturas). La totalidad de los análisis, en su versión íntegra, que conforman el corpus esencial del trabajo empírico y representan la síntesis del procedimiento analítico, se pueden consultar en el Anexo “*Análisis-Síntesis de los Programas Educativos*”. Los ejemplos a continuación expuestos, se eligieron sobre la base de aquellas combinaciones de variables con mayores indicadores de frecuencia para cada programa. Cabe hacer notar que la función sintáctica y semántica de “*sustantivo*” no posee frecuencias relevantes en ninguno de los currículos estudiados; no obstante, se muestra uno de sus ejemplos en el caso del programa de Enfermería, dado que éste es el más equilibrado *discursivamente*, como se podrá ver en el capítulo 6 (análisis de resultados).

Claves para la Formulación de la Mediación
<p>→ = Si...entonces</p> <p>↔ = Si...entonces y viceversa</p> <p>^ = + (adición)</p> <p>v = x (multiplicación)</p>
Claves para las Mediaciones
<p>MS1 (Tipo 1)</p> <p>SS-SC-SE-SS+1</p> <p>Preceptiva-Inteligibilidad-Ergonomía-Preceptiva+1</p> <p>MS2 (Tipo 2)</p> <p>SS-SE-SC-SS+1</p> <p>Ergonomía-Inteligibilidad-Preceptiva-Ergonomía+1</p> <p>ME1 (Tipo 1)</p> <p>SE-SS-SC-SE+1</p> <p>Ergonomía-Preceptiva-Inteligibilidad-Ergonomía +1</p> <p>ME2 (Tipo 2)</p> <p>SE-SC-SS-SE+1</p> <p>Inteligibilidad-Preceptiva-Ergonomía-Inteligibilidad+1</p> <p>MC1 (Tipo 1)</p> <p>SC-SS-SE-SC+1</p> <p>Preceptiva-Ergonomía-Inteligibilidad-Preceptiva+1</p> <p>MC (Tipo 2)</p> <p>SC-SE-SS-SC+1</p> <p>Inteligibilidad-Ergonomía-Preceptiva-Inteligibilidad+1</p>

Tabla 1: PROGRAMA: Ingeniero Agroecólogo (Facultad de Agronomía/UASLP); ejemplo de la unidad nº 10

CATEGORÍAS DEL CONTEXTO DISCURSIVO	Texto de la UNIDAD DE SENTIDO: PÁRRAFO	PALABRAS CLAVE	CAMPO SEMÁNTICO	FORMULACIÓN DE LA MEDIACIÓN	META-TEXTO DE ANÁLISIS	MEDIACIONES (REGISTRO)		
						MS	ME	MC
Nº de la unidad: 10) <i>Categoría del Contexto:</i> Saber qué	*El conocimiento de las dimensiones básicas (científico-tecnológica, cognitiva, responsabilidad social y sustentabilidad, ético-valoral, internacional e intercultural y comunicación e información) para su formación integral.	Función semántica y sintáctica: Verbo Función pragmática: Competencias como un <i>decir</i> Categoría epistemológica: + Representación	Competencias básicas para la formación integral: capital cognitivo del Agroecólogo.	Formación integral → competencias genéricas → capital cognitivo ↔ conocimientos científico-tecnológicos v dimensión cognitiva v responsabilidad social v sustentabilidad v formación ético-valoral v competitividad internacional v competitividad intercultural v comunicación e información <i>Ergonomía</i> → <i>Preceptiva</i> → <i>Inteligibilidad</i> → <i>Ergonomía + I</i>	Competencias genéricas o básicas como definición del capital cognitivo (SE1) a ser acumulado por el estudiante durante su formación (proceso social – ajuste ergonómico) como Agroecólogo (SS). La relación enseñanza-aprendizaje derivará (preceptiva) en flujos determinados de intercambio simbólico entre sus actores (SC). El <i>currículum vivido</i> hará inteligibles las competencias cognitivas que cruzan transversalmente el plan de estudios (SE2).		ME1	

META-DISCURSO SOBRE LA COMPETENCIA en este ejemplo: la **COMPETENCIA** se expresa como un enunciado teórico (representación) referido a una actividad de naturaleza reflexiva (pensar), organizada cognitivamente. De un estado inicial (saber) se pasa a una relación productiva (hacer) que, a su vez, deviene interacción simbólica (poder ser), la cual da sentido al saber inicial.

Tabla 2: PROGRAMA: Licenciado en Bibliotecología (Escuela de Ciencias de la Información/UASLP)

CATEGORÍAS DEL CONTEXTO DISCURSIVO	Texto de la UNIDAD DE SENTIDO: PÁRRAFO	PALABRAS CLAVE	CAMPO SEMÁNTICO	FORMULACIÓN DE LA MEDIACIÓN	META-TEXTO DE ANÁLISIS	MEDIACIONES (REGISTRO)		
						MS	ME	MC
Nº de la unidad: 19) <i>Categoría del Contexto:</i> Saber cómo	El 28 de mayo de 2006, el H. Consejo Directivo Universitario aprobó el sexto plan de estudios diseñado por créditos y competencias, con un total de 40 cursos divididos en tronco común (para las licenciaturas de Bibliotecología y Archivología); área básica y área de optativas.	<i>Plan de Estudios diseñado por competencias</i> Función semántica y sintáctica: Adjetivo Función pragmática: Relacional Categoría epistemológica: + Actuación	Normativa institucional y planes de estudio.	Norma institucional curricular → planes de estudio diseñados por competencias <i>Preceptiva</i> → <i>Inteligibilidad</i> → <i>Ergonomía</i> → <i>Preceptiva + I</i>	La institución (Consejo Directivo Universitario) “norma” (SS ₁) la oferta educativa de sus entidades académicas a través de los preceptos emanados del texto-narrativa (SC) del <i>Modelo de Formación Integral</i> , inteligible cognitivamente (SE) desde la lógica de la orientación <i>por competencias</i> , que aporta el ajuste ergonómico entre el capital cognitivo del actor universitario y los principios de legitimación social (SS ₂) de la institución de educación superior (IES).	MS1		

META-DISCURSO SOBRE LA COMPETENCIA en este ejemplo: la **COMPETENCIA**, expresada como una instrucción práctica (actuación), se califica, relaciona o determina (adjetiva) para prescribir una ejecución de naturaleza operativa, organizada relacionamente. De un estado inicial (hacer) se pasa a la puesta en común de la actuación (poder ser), con la que ésta adquiere sentido en la forma de un producto cognitivo (saber), el cual reproduce, redefiniéndolo, el hacer original.

Tabla 3: PROGRAMA: Licenciado en Ciencias de la Comunicación (Escuela de Ciencias de la Comunicación/UASLP)

CATEGORÍAS DEL CONTEXTO DISCURSIVO	Texto de la UNIDAD DE SENTIDO: PÁRRAFO	PALABRAS CLAVE	CAMPO SEMÁNTICO	FORMULACIÓN DE LA MEDIACIÓN	META-TEXTO DE ANÁLISIS		
					MS	ME	MC
Nº de la unidad: 48) <i>Categoría del Contexto:</i> Saber para qué	El nuevo diseño curricular habrá de encontrar en el ejercicio de la Tutoría uno de sus mayores soportes de gestión. El modelo por competencias, la transdisciplinariedad, flexibilidad y transversalidad, componentes sustantivos del plan de estudios, exigen del profesorado su concurso en tareas de conducción y orientación de los alumnos, a fin de que éstos transiten de manera segura e informada a través de la currícula.	<i>El modelo por competencias</i> Función semántica y sintáctica: Adjetivo Función pragmática: Relacional Categoría epistemológica: + Expresión	Modelo por competencias y acción tutorial.	Modelo por competencias → acción tutorial → concreción del modelo <i>Preceptiva</i> → <i>Ergonomía</i> → <i>Inteligibilidad</i> → <i>Preceptiva</i> + <i>I</i>	La interacción simbólica tutor-tutorado (SC ₁) define – preceptiva – roles trascendentales (SS) para profesores y alumnos, roles que serán definidos – ajuste ergonómico – en la concreción del modelo educativo por competencias (SE). Una tutoría bien gestionada, vuelve inteligible el flujo de <i>significados</i> maestro-estudiante (SC ₂) que estructuran esta práctica formativa.		MC1

META-DISCURSO SOBRE LA COMPETENCIA en este ejemplo: la *COMPETENCIA* se expresa como un relato interpretativo de la intencionalidad de sus representaciones, organizado simbólicamente. Desde una perspectiva pragmática, la narración califica, relaciona o determina (adjetiva) la *competencia* explicitando su sentido. Desde un estado inicial (el ser potestativo o desiderativo) se formulan los preceptos de un tipo de relación(es) (hacer), cuyos productos sociales permiten el ajuste ergonómico entre la praxis y su sedimento cognitivo (saber); siendo este último, factor de re-afirmación del poder-ser.

Tabla 4: PROGRAMA: Licenciado en Enfermería (COARA/UASLP)

CATEGORÍAS DEL CONTEXTO DISCURSIVO	Texto de la UNIDAD DE SENTIDO: PÁRRAFO	PALABRAS CLAVE	CAMPO SEMÁNTICO	FORMULACIÓN DE LA MEDIACIÓN	META-TEXTO DE ANÁLISIS	MEDIACIONES (REGISTRO)		
						MS	ME	MC
<p>Nº de la unidad: 21)</p> <p>Categoría del Contexto: Saber para qué</p>	<p>Área optativa o adicional.</p> <p>Competencias: Optativa específica: enfermería optativa. Profundiza las competencias y desempeños profesionales: 1 Cuidado de enfermería, 2 Educación para la salud y 3 Administración de enfermería.</p> <p>Optativas generales: Profundiza las competencias y desempeños de la formación universitaria (competencias transversales).</p>	<p>Función semántica y sintáctica: Sustantivo</p> <p>Función pragmática: Sinónimo (Competencia como Desempeños / SS: Praxis profesional)</p> <p>Competencias = <i>desempeños</i></p> <p>Categoría epistemológica: + Expresión</p>	<p>Las competencias como elementos organizadores del currículum universitario.</p>	<p>Currículo universitario → competencias v competencias</p> <p><i>Inteligibilidad</i> → <i>Ergonomía</i> → <i>Preceptiva</i> → <i>Inteligibilidad + I</i></p>	<p>El plan de estudios (curso) (SC₁) organiza inteligiblemente, vía competencias, el capital cognitivo deseable en el sujeto del aprendizaje (SE), haciendo posible un tipo de planeación de la vida académica institucional (ajuste ergonómico) (SS). El currículum vivido, entonces, dará el principio preceptivo para significar y dar sentido a las interacciones simbólicas de sus actores (SC₂).</p>			MC2

META-DISCURSO SOBRE LA *COMPETENCIA* en este ejemplo: la *COMPETENCIA*, a través de variaciones nominales (sinónimos), se presenta como relato interpretativo que da cuenta de la intención de sus representaciones, mediante una organización de naturaleza simbólica. La potestad de ser (estado inicial) otorga inteligibilidad al capital cognitivo que le subyace. Este saber se ajusta ergonómicamente a las actuaciones (hacer) que han de normar, socialmente, la facultad re-significada del poder ser.

Tabla 5: PROGRAMA: Médico Estomatólogo (Facultad de Estomatología/UASLP)

CATEGORÍAS DEL CONTEXTO DISCURSIVO	Texto de la UNIDAD DE SENTIDO: PÁRRAFO	PALABRAS CLAVE	CAMPO SEMÁNTICO	FORMULACIÓN DE LA MEDIACIÓN	META-TEXTO DE ANÁLISIS	MEDIACIONES (REGISTRO)		
						MS	ME	MC
Nº de la unidad: 2) <i>Categoría del Contexto:</i> Saber qué	Elaborar un perfil de egreso que contemple definición del profesional, características específicas de desempeño profesional, ámbitos generales y específicos de inserción laboral y perspectivas de desarrollo profesional. También se recomienda que este perfil se diseñe en términos de competencias profesionales que contemplen una integración de habilidades, conocimientos y actitudes en cada uno de ellas.	<i>Competencias profesionales</i> Función semántica y sintáctica: Adjetivo Función pragmática: Relacional Categoría epistemológica: + Representación	Competencias: conocimientos, habilidades y actitudes (capital cognitivo).	Competencias → (saberes ^ destrezas ^ valores) → capital cognitivo <i>Inteligibilidad</i> → <i>Preceptiva</i> → <i>Ergonomía</i> → <i>Inteligibilidad + I</i>	El capital cognitivo implícito en el perfil de egreso (SE ₁) dota de inteligibilidad al discurso curricular (SC), mismo que opera como precepto para la inserción laboral del estomatólogo (SS). Así se concreta el ajuste ergonómico entre los desempeños sociales y las competencias cognitivas a ser reproducidas vía el plan de estudios (SE ₂).		ME2	

META-DISCURSO SOBRE LA COMPETENCIA en este ejemplo: la **COMPETENCIA** se expresa como un enunciado teórico (representación) referido a una actividad de naturaleza reflexiva, organizada cognitivamente y calificada, relacionada o determinada para adjetivar su función pragmática. Desde un estado inicial (saber) se significa al discurso (poder ser) que normará socialmente la relación, de naturaleza adaptativa, entre los saberes y sus ejecuciones (saber reelaborado).

5.3 El diseño de la explotación

La explotación de resultados deriva de dos recursos metodológicos complementarios. Uno proveniente del análisis del discurso y que se realizó en primer término, y otro configurado desde el análisis de contenido, que se llevó a cabo posteriormente. José Luis Piñuel (2002, p.16) organiza y clasifica diferentes estrategias para abordar científicamente contenidos expresivo-lingüísticos, en función de los objetos que se desee analizar y las características de éstos. Utilizamos este trabajo de Piñuel para presentar los dos recursos a que nos hemos referido.

Cuadro 13: Estrategias para abordar científicamente contenidos expresivo-lingüísticos desde el análisis de contenido

Categorías de unidades	Disección de análisis	Disciplina de influencia	Procesamiento o medida	Objetos de estudio (ejemplos)
Unidades lingüístico-proposicionales	Oraciones Proposiciones	Gramatología Filosofía del lenguaje Sociolingüística	Cualitativas (lógicos)	Enunciaciones referidas a contextos en productos singulares de procesos de comunicación
Cada uno de los párrafos seleccionados de los programas educativos; aquellos que contuviesen el concepto <i>competencia(s)</i> .	Enunciados específicos donde se aludiese al término <i>competencia(s)</i> , ya fuese de forma explícita o en referencia indirecta.	Lingüística del texto: deconstrucción de la textualidad de los currícula, para dar cuenta de la estructura organizativa: sintáctica, semántica y pragmática de los planes de estudio analizados.	Praxis hermenéutica: del texto primitivo al texto reelaborado y al meta-texto, con base en los principios epistemológicos del Modelo de la Mediación dialéctica de la Comunicación Social (MDCS).	Los currícula como productos singulares de valor comunicante y comunicable.

Fuente: elaboración propia sobre la Tabla elaborada por José Luis Piñuel (2002).

En esta primera etapa del análisis se trabajó a partir de tres ejercicios analíticos (en forma secuencial), a los que hemos hecho referencia anteriormente y que ahora explicitamos: El primer producto (*análisis del marco muestral*/ver Anexo) consigna la semantización de la *competencia* como unidad léxico-temática, esto es, la atribución de un significado al concepto, con base en su contexto discursivo (párrafo). Interpretado *el sentido* de la unidad léxica (*competencia*) en cada párrafo de cada uno de los programas educativos, ésta se encuadra en el modelo interpretativo del MDCS, considerando los sistemas (ecológico, social y de comunicación), sus variables y constantes de interacción.

El segundo producto (*análisis del objeto formal de estudio/ver Anexo*) introduce el indicador “campo semántico”, con el propósito de que cada ocurrencia del término *competencia(s)* dentro de los textos curriculares, se pueda organizar en redes léxicas o núcleos de significación, y con ello, hacer posible la construcción de categorías donde ubicar las unidades léxico-temáticas. En este mismo ejercicio se ensaya ya la formulación de la *mediación* implícita en cada párrafo: es decir, cuál de las *mediaciones* previstas por el MDCS subyacen en el discurso contenido en cada unidad de análisis (párrafo) en torno a la(s) *competencia(s)*. La mediación se expresa en dos formas: como formulación lógica y como texto (meta-discurso en tanto reelaboración del discurso original encontrado en los currículos). El tercer producto (*análisis-síntesis de programas educativos/ver Anexo*), representa la *explotación de los resultados* obtenidos en los dos primeros ejercicios analíticos (productos). La articulación sintagmática de: *categorías del contexto discursivo* → *unidades de sentido* → *palabras clave* → *campo semántico* → *formulación de la mediación* → *meta/texto de análisis* → *registro de mediaciones*, da como resultado 170 sintagmas (número de párrafos analizados) vertebrados narrativamente a partir del núcleo *competencia(s)* y mediante la matriz epistémica del MDCS.

Cuadro 14: Estrategias para abordar científicamente contenidos expresivo-lingüísticos desde el análisis de contenido (aplicación al objeto de estudio)

Categorías de unidades	Disección de análisis	Disciplina de influencia	Procesamiento o medida	Objetos de estudio (ejemplos)
Unidades léxicas	Términos Palabras	Semántica, Lexicología	Cuantitativo (estadístico)	Campos semánticos
<i>Competencia(s)</i> como unidad léxico-temática.	La unidad léxica (<i>competencia</i>) en su contexto (párrafo) y en su campo semántico.	Cada programa educativo, diseccionado por párrafos (aquellos que contienen la unidad temática de nuestro interés), se problematiza como estructura léxica o lingüística. En el marco de la semántica lingüística se procedió a codificar/decodificar la <i>arquitectura gramatical</i> contenida en los currícula.	Análisis frecuenciales y no frecuenciales; distribucionales de tipo estadístico y relacionales; utilización del programa SPSS.	El núcleo léxico-temático (<i>competencia</i>) organizado por campos semánticos.

Fuente: elaboración propia a partir de la Tabla anterior

Los parámetros de medición y evaluación de los resultados obtenidos en los ejercicios de análisis, es decir, el plan de explotación de datos, se orientó a partir de este

momento hacia los métodos sugeridos por el análisis de contenido, siguiendo una vez más a José Luis Piñuel (2002, pp.15-16). La estimación cuantitativa supuso análisis tanto frecuenciales como no frecuenciales. Los primeros, para la contabilización del número de ocurrencias o de co-ocurrencias de nuestras categorías y subcategorías. Los segundos, para dar cuenta de la presencia significativa o la notoria ausencia de las categorías y subcategorías.

En el caso de los recuentos frecuenciales se emplearon dos tipos de análisis: el distributivo de tipo estadístico (demuestra que la frecuencia de una categoría es \leq o \geq que el promedio de todas las demás), así como el de relaciones, que mide “la co-ocurrencia, siempre a partir de tabulaciones previas frecuenciales del tipo de las tablas de contingencia (...) entre distintos elementos categoriales, estableciendo entonces relaciones de determinación, asociación, equivalencia, oposición, exclusión, proximidad, simultaneidad, secuencialidad u orden” (Piñuel, 2002, p.15).

Con la información contenida en las tablas de *análisis-síntesis* de cada programa educativo (arriba expuestas), se construyó una base de datos utilizando el programa estadístico SPSS. A continuación, para cada currículo y para los cinco en conjunto, se diseñó la tabulación de *Frecuencias Simples de Variables*, según el modelo que se muestra en la página siguiente.

Sobre las nomenclaturas utilizadas en el modelo, diremos que: Las macro-categorías o categorías generales aparecen en números romanos (I, II y III). Las variables se identifican con números ordinales precedidos de una “V” y las sub-variables se especifican con números decimales, también precedidos por la “V”. Lo anterior, sólo con fines de organización y control de la información.

Tabla 6: Modelo para la tabulación de frecuencias simples de variables

CATEGORÍAS DE VARIABLES	VARIABLES	FRECUENCIA (número de unidades de análisis/sentido – párrafos – en las que se registra)	PORCENTAJE
I. Categorías del contexto discursivo	V1 SABER QUÉ		
	V2 SABER CÓMO		
	V3 SABER PARA QUÉ		
II. Palabras clave	<i>Función semántica y sintáctica</i>	<i>Función pragmática (sinónimos)</i>	
	V4 SUSTANTIVOS	V4.1 LA COMPETENCIA COMO CAPITAL COGNITIVO (SE): conocimientos, destrezas y actitudes	
		V4.2 LA COMPETENCIA COMO DESEMPEÑOS (SS): praxis profesional	
		V4.3 LA COMPETENCIA COMO EXPRESIÓN (SC): discurso	
		<i>Categoría epistemológica</i>	
		V4.4 REPRESENTACIÓN	
		V4.5 EXPRESIÓN	
		V4.6 ACTUACIÓN	
	<i>Función semántica y sintáctica</i>	<i>Función pragmática</i>	
	V5 ADJETIVOS	V5.1 CALIFICAR Competencia necesaria	
		V5.2 RELACIONAR Competencia profesional	
		V5.3 DETERMINAR Competencia múltiple	
		<i>Categoría epistemológica</i>	
		V5.4 REPRESENTACIÓN	
		V5.5 EXPRESIÓN	
		V5.6 ACTUACIÓN	
	<i>Función semántica y sintáctica</i>	<i>Función pragmática</i>	
	V6 VERBOS	V6.1 PENSAR Competencia como acto reflexivo	
		V6.2 DECIR Competencia como acto discursivo	
		V6.3 ACTUAR Competencia como acto instrumental	
		<i>Categoría epistemológica</i>	
		V6.4 REPRESENTACIÓN	
		V6.5 EXPRESIÓN	
		V6.6 ACTUACIÓN	
III. Tipos de mediaciones	V7 MEDIACIÓN ECOLÓGICA TIPO 1 (ME1) SE-SS-SC-SE+1		
	V8 MEDIACIÓN ECOLÓGICA TIPO 2 (ME2) SE-SC-SS-SE+1		
	V9 MEDIACIÓN SOCIAL TIPO 1 (MS1) SS-SC-SE-SS+1		
	V10 MEDIACIÓN SOCIAL TIPO 2 (MS2) SS-SE-SC-SS+1		
	V11 MEDIACIÓN COMUNICATIVA TIPO 1 (MC1) SC-SS-SE-SC+1		
	V12 MEDIACIÓN COMUNICATIVA TIPO 2 (MC2) SC-SE-SS-SC+1		

Posteriormente, a través de estadísticos descriptivos (tablas de contingencia), vía la utilización del SPSS, se efectuaron los cruces bivariantes y trivariantes, organizados así:

- Programa *vs* Contexto *vs* Keyword.Adjetivo.Pragmática
- Programa *vs* Contexto *vs* Keyword.Verbo.Pragmática
- Keyword.Sustantivo.Pragmática *vs* Contexto
- Keyword.Adjetivo.Pragmática *vs* Contexto
- Keyword.Verbo.Pragmática *vs* Contexto
- Keyword.Sustantivo.Pragmática *vs* Mediaciones
- Keyword.Adjetivo.Pragmática *vs* Mediaciones
- Keyword.Verbo.Pragmática *vs* Mediaciones
- Keyword.Sustantivo.Pragmática *vs* Keyword.Sustantivo.Epistemes
- Keyword.Adjetivo.Pragmática *vs* Keyword.Adjetivo.Epistemes
- Keyword.Verbo.Pragmática *vs* Keyword.Verbo.Epistemes

Se buscó la relación existente, en cada programa educativo, entre la categoría del **contexto discursivo** (*saber qué, saber cómo, saber para qué*), que consideramos nuestra variable independiente, y la **palabra clave** (como *sustantivo*, como *adjetivo* o como *verbo*) en su **función pragmática** primero, y luego, en su **categoría epistemológica**. De forma general, considerados todos los currícula analizados, se dilucidó la relación entre el contexto (variable independiente) y las palabras clave en su función pragmática. En tercer lugar se efectuó el análisis de la relación entre las palabras clave con su función pragmática y los **tipos de mediaciones** (MDCS). Finalmente, la relación entre la función pragmática y la categoría epistemológica de las palabras clave (ya fuesen sustantivos, ya adjetivos, ya verbos). Los resultados de los análisis de frecuencias simples y de los cruces de variables se muestran en el siguiente capítulo.

TERCERA PARTE

Resultados y conclusiones

Capítulo 6. Análisis de resultados

El presente capítulo, en el que se exponen los resultados obtenidos del trabajo empírico, consta de tres partes:

- En la primera se analizan las *frecuencias simples de variables* para cada programa educativo y para los cinco en su conjunto; estas frecuencias simples se presentarán en una Tabla cuyo formato se terminó de explicar en el capítulo anterior y que a continuación se completa ofreciendo *las frecuencias y los porcentajes*, para cada categoría de *variables y subvariables*,
- En la segunda parte los datos se dedican al *discurso de las variables*. Le hemos denominado así porque en dicho epígrafe se da cuenta de los *discursos* en torno a la(s) *competencia(s)* que producen las distintas combinaciones posibles de variables. Cada posible combinación de dos o tres variables se describe por su frecuencia, se ubica en un determinado rango de frecuencias respecto a las demás combinaciones de variables, y se traduce a un *texto* que caracteriza, *discursivamente*, todas aquellas ocurrencias de combinaciones de variables que puedan darse en los currículos analizados. A partir de esos *textos modelo*, de carácter general, se orientarán los juicios y conclusiones en el momento de reconocer las distintas correlaciones de variables encontradas.
- La tercera y última parte muestra el análisis aplicado a los currícula a partir de tablas de contingencia vía la utilización del Programa SPSS. Ahí aparecerán los comentarios en extenso a los cruces bivariantes y trivariantes, siguiendo el orden que se ha venido aplicando, primero para cada programa educativo y después para el conjunto de los cinco currículos.

6.1 De las frecuencias simples

Programa educativo: Agroecología

Tabla 7: Frecuencias simples de variables (programa educativo: Agroecología)

CATEGORÍAS DE VARIABLES	VARIABLES	FRECUENCIA (número de unidades de análisis/sentido – párrafos – en las que se registra)	PORCENTAJE
I. Categorías del contexto discursivo	V1 SABER QUÉ	17	42.5
	V2 SABER CÓMO	11	27.5
	V3 SABER PARA QUÉ	12	30
II. Palabras clave	<i>Función semántica y sintáctica</i>	<i>Función pragmática (sinónimos)</i>	
	V4 SUSTANTIVOS (27.5%)	V4.1 LA COMPETENCIA COMO CAPITAL COGNITIVO (SE): conocimientos, destrezas y actitudes	2 18.1
		V4.2 LA COMPETENCIA COMO DESEMPEÑOS (SS): praxis profesional	7 63.6
		V4.3 LA COMPETENCIA COMO EXPRESIÓN (SC): discurso	2 18.1
		<i>Categoría epistemológica</i>	
		V4.4 REPRESENTACIÓN	3 27.2
		V4.5 EXPRESIÓN	3 27.2
		V4.6 ACTUACIÓN	5 45.4
	<i>Función semántica y sintáctica</i>	<i>Función pragmática</i>	
	V5 ADJETIVOS (27.5%)	V5.1 CALIFICAR Competencia necesaria	2 18.1
		V5.2 RELACIONAR Competencia profesional	8 72.7
		V5.3 DETERMINAR Competencia múltiple	1 9
		<i>Categoría epistemológica</i>	
		V5.4 REPRESENTACIÓN	3 27.2
		V5.5 EXPRESIÓN	3 27.2
		V5.6 ACTUACIÓN	5 45.4
	<i>Función semántica y sintáctica</i>	<i>Función pragmática</i>	
	V6 VERBOS (45%)	V6.1 PENSAR Competencia como acto reflexivo	5 25
		V6.2 DECIR Competencia como acto discursivo	5 25
		V6.3 ACTUAR Competencia como acto instrumental	10 50
		<i>Categoría epistemológica</i>	
		V6.4 REPRESENTACIÓN	11 61.1
		V6.5 EXPRESIÓN	6 33.3
		V6.6 ACTUACIÓN	1 5.5
III. Tipos de mediaciones	V7 MEDIACIÓN ECOLÓGICA TIPO 1 (ME1) SE-SS-SC-SE+1	13	32.5
	V8 MEDIACIÓN ECOLÓGICA TIPO 2 (ME2) SE-SC-SS-SE+1	4	10
	V9 MEDIACIÓN SOCIAL TIPO 1 (MS1) SS-SC-SE-SS+1	9	22.5
	V10 MEDIACIÓN SOCIAL TIPO 2 (MS2) SS-SE-SC-SS+1	2	5
	V11 MEDIACIÓN COMUNICATIVA TIPO 1 (MC1) SC-SS-SE-SC+1	8	20
	V12 MEDIACIÓN COMUNICATIVA TIPO 2 (MC2) SC-SE-SS-SC+1	4	10

Comentario

De las Categorías del Contexto Discursivo

La *competencia*, en el contexto discursivo del plan de estudios de la carrera de Agroecología, se presenta fundamentalmente como un *Saber qué*, esto es: un conocimiento de naturaleza proposicional en relación con los objetos, ubicado en el campo educativo con el propósito de aprender a aprender conocimientos, destrezas y actitudes. Así, para esta carrera la *competencia* representa, prioritariamente, un *saber-hacer-saber*, organizado en un sistema ecológico, aquel que contiene y expresa las relaciones entre los sujetos y su entorno.

Si el *qué* es lo básico en este currículo analizado, el *para qué* y el *cómo* de los objetos del aprendizaje comparten niveles de importancia. El *saber para qué*, en tanto categoría de contexto discursivo, destaca apenas por encima de las alusiones a la *competencia* en su forma de *saber cómo*. Al no arrojar diferencias significativas las frecuencias entre estas dos variables, se puede inferir que la licenciatura en Agroecología reconoce en la *competencia* un conocimiento tanto de tipo interpretativo como de tipo procedimental, un *poder ser* a partir del *hacer-saber-hacer*.

A partir de lo anterior se concluye que el texto curricular de este programa educativo universitario, enuncia la *competencia* como un fenómeno de cognición antes que de ejecución de desempeños, o de sentidos y significados en torno a la práctica profesional. Si bien, aunque la orientación cognitiva prevalece, cabe destacar la simultaneidad de énfasis tanto en la praxis como en el discurso alrededor de la *competencia*. No hay evidencias, ciertamente, de integración entre el *saber qué*, el *saber cómo* y el *saber para qué*, pero sí un equilibrio destacable respecto a los dos últimos.

De las Palabras Clave

Competencia, *palabra clave* para fines de la presente investigación, funciona semántica y sintácticamente como *verbo* en el discurso curricular del plan de estudios de Agroecología. Cuando no se le alude como un *pensar*, como un *actuar* o un *decir* (funciones verbales), la *competencia* opera a manera de sustantivo o de adjetivo, compartiendo frecuencias casi idénticas estas dos últimas formas.

La verbalización de la *competencia*, variable preponderante en el currículo aquí analizado, cumple una función pragmática que alude a nuestro objeto de estudio (*competencia*) como un acto instrumental, es decir, como una forma de *actuar*. *Competencia* como *decir* o como *pensar* aparece en segundo término, no existiendo diferencias (niveles de frecuencia) entre ambas construcciones. Por otra parte, el énfasis semántico-sintáctico de orden verbal que se le atribuye a la *competencia*, se encuadra epistemológicamente, con diferencia, en la categoría de las *representaciones* (más del 60% de frecuencia), el doble de las ocasiones en que la *competencia* se organiza epistémicamente como *expresión*. *Competencia* como *actuación*, en la carrera de Agroecología, es prácticamente inexistente dentro de las categorías epistemológicas. Cabe apuntar, entonces, que en esta licenciatura la *competencia* se lee como un *verbo* que, pragmáticamente, es sobre todo *actuación* antes que *pensamiento* o *discurso*, pero que epistemológicamente, no alude casi nunca a un conocimiento por *actuación*, pocas veces por *expresión* y sí, en la mayoría de las ocasiones, por *representación*. Así, la *competencia* como acto instrumental no se construye cognitivamente desde la *actuación*.

De los Tipos de Mediaciones

Por las frecuencias registradas en el estudio de las unidades de análisis (párrafos del texto curricular de la carrera de Ingeniero Agroecólogo), se observan cuatro niveles claros de incidencia respecto a los tipos de mediaciones. La mediación más significativa es la ecológica del tipo 1: SE-SS-SC-SE+1. Significa que, curricularmente, la *competencia* se concibe desde la base cognitiva (conocimientos, destrezas y actitudes), para desde ahí, facultar la adaptación del sujeto (egresado) al entorno (campo laboral) y, posteriormente, legitimar el sentido del *ser* profesional, lo que hará inteligible el plan de estudios en cuestión. En segundo término de importancia aparecen las mediaciones social y comunicativa del tipo 1: hay congruencia, ya que entre el sistema de relaciones sociales y el sistema de interacciones comunicativas, la *competencia* se ajusta preceptivamente, esto es, los desempeños normativizan el significado de la profesión, y éste, a su vez, refuerza la legitimidad de las funciones del Agroecólogo en el campo laboral. Un tercer nivel de incidencia, mucho menos significativo por su frecuencia, es el que se corresponde con las mediaciones ecológica y comunicativa del tipo 2: concepción de la *competencia* desde su inteligibilidad, o sea, desde el ajuste cognitivo entre las representaciones y los discursos que la construyen curricularmente. El último

nivel se circunscribe a la mediación social del tipo 2 (SS-SE-SC-SS+1). De poco impacto por su frecuencia, ciertamente, pero destacable porque refuerza la deducción realizada en el apartado de *palabras clave*. No hay vínculos entre *actuación* y *cognición*, o lo que es lo mismo, no existe un ajuste ergonómico en la organización curricular de la *competencia*: los desempeños no se asocian con los sujetos y objetos de conocimiento (saberes, destrezas, actitudes).

Programa educativo: Bibliotecología

Tabla 8: Frecuencias simples de variables (programa educativo: Bibliotecología)

CATEGORÍAS DE VARIABLES	VARIABLES	FRECUENCIA (número de unidades de análisis/sentido – párrafos – en las que se registra)	PORCENTAJE
I. Categorías del contexto discursivo	V1 SABER QUÉ	13	39.3
	V2 SABER CÓMO	14	42.4
	V3 SABER PARA QUÉ	6	18.1
II. Palabras clave	<i>Función semántica y sintáctica</i>	<i>Función pragmática (sinónimos)</i>	
	V4 SUSTANTIVOS (17.1%)	V4.1 LA COMPETENCIA COMO CAPITAL COGNITIVO (SE): conocimientos, destrezas y actitudes	3 50
		V4.2 LA COMPETENCIA COMO DESEMPEÑOS (SS): praxis profesional	3 50
		V4.3 LA COMPETENCIA COMO EXPRESIÓN (SC): discurso	
		<i>Categoría epistemológica</i>	
		V4.4 REPRESENTACIÓN	1 16.6
		V4.5 EXPRESIÓN	1 16.6
		V4.6 ACTUACIÓN	4 66.6
	<i>Función semántica y sintáctica</i>	<i>Función pragmática</i>	
	V5 ADJETIVOS (57.1%)	V5.1 CALIFICAR Competencia necesaria	4 20
		V5.2 RELACIONAR Competencia profesional	16 80
		V5.3 DETERMINAR Competencia múltiple	
		<i>Categoría epistemológica</i>	
		V5.4 REPRESENTACIÓN	7 35
		V5.5 EXPRESIÓN	6 30
		V5.6 ACTUACIÓN	7 35
	<i>Función semántica y sintáctica</i>	<i>Función pragmática</i>	
	V6 VERBOS (25.7%)	V6.1 PENSAR Competencia como acto reflexivo	2 22.2
		V6.2 DECIR Competencia como acto discursivo	1 11.1
		V6.3 ACTUAR Competencia como acto instrumental	6 66.6
		<i>Categoría epistemológica</i>	
		V6.4 REPRESENTACIÓN	5 55.5
		V6.5 EXPRESIÓN	
		V6.6 ACTUACIÓN	4 44.4
III. Tipos de mediaciones	V7 MEDIACIÓN ECOLÓGICA TIPO 1 (ME1) SE-SS-SC-SE+1	10	30.3
	V8 MEDIACIÓN ECOLÓGICA TIPO 2 (ME2) SE-SC-SS-SE+1	3	9
	V9 MEDIACIÓN SOCIAL TIPO 1 (MS1) SS-SC-SE-SS+1	11	33.3
	V10 MEDIACIÓN SOCIAL TIPO 2 (MS2) SS-SE-SC-SS+1	3	9
	V11 MEDIACIÓN COMUNICATIVA TIPO 1 (MC1) SC-SS-SE-SC+1	4	12.1
	V12 MEDIACIÓN COMUNICATIVA TIPO 2 (MC2) SC-SE-SS-SC+1	2	6

Comentario

De las Categorías del Contexto Discursivo

En el caso del plan de estudios de la carrera de Bibliotecología, la *competencia*, unidad léxico-temática, reconocida como elemento organizador del discurso curricular, se emplea dentro de un *esquema operativo*. Esto significa que para dicho programa educativo la *competencia* es, ante todo, un *Saber cómo*, un *hacer-saber-hacer*, organizado en un sistema social, que supone un conocimiento de tipo procedimental en relación con las prácticas en el campo profesional-laboral para aprender a hacer desempeños profesionales.

No obstante, la formación de bibliotecólogos privilegia también, en un nivel significativo, el *saber qué* de la *competencia*. Aunque la razón instrumental es el hilo conductor del currículo, convirtiendo las *actuaciones* en la piedra angular del concepto *competencia*, también es observable que los referentes de dichas actuaciones, esto es, los sujetos y objetos del conocimiento, adquieren de manera complementaria similar importancia dentro del contexto discursivo del currículo.

Por el contrario, la *competencia* entendida como un *saber para qué* tiene mínima presencia con respecto a las otras dos alusiones (*saber qué* y *saber cómo*). Esta será una constante: la licenciatura de Bibliotecología no atiende el *saber para qué* contenido en las *competencias*; el conocimiento interpretativo en relación con los lenguajes no es prioritario; el *aprender a significar* es mucho menor en cuanto a importancia respecto al *aprender a aprender*, y sobre todo, al *aprender a hacer*.

De las Palabras Clave

¿Cuál es el lugar de las *competencias* en el discurso curricular del programa de Bibliotecología? Más de la mitad (57%) de las unidades de análisis revisadas nos dicen que la *competencia* (palabra clave) funciona semántica y sintácticamente como *adjetivo*. Y cuando la *competencia* adjetiva o se adjetiva lo hace mediante una función pragmática de naturaleza relacional, o sea, aludiendo a *competencias* profesionales (frecuencia de un 80%). Las *competencias* necesarias o genéricas, propias del adjetivo calificativo, tienen una ocurrencia de sólo el 20%, mientras que las *competencias* múltiples, construidas discursivamente a través de adjetivos determinativos, son

inexistentes. Se concluye que este plan de estudios se orienta, fundamentalmente, a caracterizar el principio de *competencias*, marcando sus atributos, y lo hace, sobre todo, en el contexto del campo profesional donde se escenifican los desempeños del bibliotecólogo. Estas claras diferencias de orden pragmático no se corresponden con la función epistemológica de la *competencia-adjetivo*: en este caso, la función adjetivadora de la palabra clave presenta un evidente equilibrio al postular la *competencia* como *representación* o *actuación* (35%) y como *expresión* (30%). Se destaca, con ello, que epistemológicamente el currículo equilibra, y por ende, reconoce las tres fuentes de conocimiento que informan el concepto *competencia*: la *cognitiva*, la *expresiva* y la *conductual*.

En una cuarta parte (25%) de las unidades de sentido (párrafos) analizadas, la palabra clave (*competencia*) funciona semántica y sintácticamente como *verbo*. *Competencia* como un *actuar*, como acto instrumental, en la gran mayoría de los casos (66%). El acto reflexivo (*competencia* como un *pensar*) tiene mucha menor relevancia, aunque no tan poca como la *competencia* en tanto acto discursivo (como un *decir*). Pragmáticamente, entonces, la *competencia* se verbaliza desde el sentido de la praxis, no desatendiendo su base cognitiva pero sí soslayando el componente expresivo de la *competencia*. Epistemológicamente, en la función pragmática de la *competencia-verbo*, se visualiza un equilibrio entre las funciones de *representación* (55%) y *actuación* (44%), destacando la frecuencia nula de la función expresiva. Así pues, para esta matriz curricular la *competencia* como un *pensar-decir-actuar*, es conocimiento que emana tanto de la actividad cognitiva como de la actuación práctica, pero no de la actividad expresiva.

Sólo en un 17% de los párrafos la palabra clave funciona semántica y sintácticamente como *sustantivo*. Los sinónimos para aludir al principio de *competencia(s)* se refieren a conocimientos-destrezas-actitudes en un 50% y a desempeños en otro 50 %, esto es, a la *competencia* como *capital cognitivo* y como *praxis profesional*. Sinónimos de *expresión/discurso* no se utilizan en ninguno de los casos. Se vuelve a encontrar, aquí, la complementariedad entre el sentido práctico de los desempeños y sus referentes cognitivos; vuelve también a constatarse la ausencia del componente *narrativo/interpretativo* en el discurso curricular sobre *competencias*.

De los Tipos de Mediaciones

Son dos las mediaciones más constantes que se observan: la social y la ecológica del tipo 1. Las frecuencias del resto de las mediaciones registradas no llegan a ser significativas. En el caso de la mediación ecológica (SE-SS-SC-SE+1) existe congruencia con los resultados generales del análisis, pues está claro que para la carrera de bibliotecología, la adaptación del sujeto del aprendizaje a su entorno laboral es el centro neurálgico del principio educativo de *competencias*. Esa adaptación se alcanzaría por un ajuste de naturaleza ergonómica entre el capital cognitivo y el contexto social de los desempeños (ME1). Destaca el hecho de que la mediación social del tipo 2, aquella en la que las relaciones sociales adaptan cognitivamente al sujeto vía ajuste ergonómico, no presente también una frecuencia significativa. Por otra parte, en un primer momento podría resultar contradictorio que la mediación social del tipo 1 (SS-SC-SE-SS+1) sea la que en más ocasiones aparece dentro del plan de estudios. Se ha dicho hasta ahora que el vínculo dialéctico entre praxis y discurso no es constante de este currículo, y por consiguiente el ajuste de preceptiva entre el sistema social y el de comunicación parecería arbitrario. No lo es. Recuérdese que sintáctica y semánticamente la palabra (clave) *competencia* funciona como *adjetivo*, como adjetivo que relaciona las *competencias* con los desempeños en el campo profesional, dando así sentido y significado al programa educativo y al perfil de egreso. Además, desde la perspectiva epistemológica, esas *competencias* en forma de *adjetivos* apelan a un conocimiento producido desde la *expresión*, casi en igual proporción que desde las *representaciones* y las *actuaciones*. Finalmente, el que no se consignen mediaciones comunicativas de ningún tipo, resulta obvio dadas las conclusiones de los párrafos anteriores.

Programa educativo: Ciencias de la Comunicación

Tabla 9: Frecuencias simples de variables (programa educativo: CC. de la Comunicación)

CATEGORÍAS DE VARIABLES	VARIABLES	FRECUENCIA (número de unidades de análisis/sentido – párrafos – en las que se registra)	PORCENTAJE
I. Categorías del contexto discursivo	V1 SABER QUÉ	20	37
	V2 SABER CÓMO	14	25.9
	V3 SABER PARA QUÉ	20	37
II. Palabras clave	<i>Función semántica y sintáctica</i>	<i>Función pragmática (sinónimos)</i>	
	V4 SUSTANTIVOS (9.2%)	V4.1 LA COMPETENCIA COMO CAPITAL COGNITIVO (SE): conocimientos, destrezas y actitudes	1 20
		V4.2 LA COMPETENCIA COMO DESEMPEÑOS (SS): praxis profesional	3 60
		V4.3 LA COMPETENCIA COMO EXPRESIÓN (SC): discurso	1 20
		<i>Categoría epistemológica</i>	
		V4.4 REPRESENTACIÓN	
		V4.5 EXPRESIÓN	2 40
		V4.6 ACTUACIÓN	3 60
	<i>Función semántica y sintáctica</i>	<i>Función pragmática</i>	
	V5 ADJETIVOS (51.8%)	V5.1 CALIFICAR Competencia necesaria	6 21.4
		V5.2 RELACIONAR Competencia profesional	16 57.1
		V5.3 DETERMINAR Competencia múltiple	6 21.4
		<i>Categoría epistemológica</i>	
		V5.4 REPRESENTACIÓN	9 32.1
		V5.5 EXPRESIÓN	9 32.1
		V5.6 ACTUACIÓN	10 35.7
	<i>Función semántica y sintáctica</i>	<i>Función pragmática</i>	
	V6 VERBOS (38.8%)	V6.1 PENSAR Competencia como acto reflexivo	8 38
		V6.2 DECIR Competencia como acto discursivo	7 33.3
		V6.3 ACTUAR Competencia como acto instrumental	6 28.5
		<i>Categoría epistemológica</i>	
		V6.4 REPRESENTACIÓN	11 52.3
		V6.5 EXPRESIÓN	9 42.8
		V6.6 ACTUACIÓN	1 4.7
III. Tipos de mediaciones	V7 MEDIACIÓN ECOLÓGICA TIPO 1 (ME1) SE-SS-SC-SE+1	11	20.3
	V8 MEDIACIÓN ECOLÓGICA TIPO 2 (ME2) SE-SC-SS-SE+1	9	16.6
	V9 MEDIACIÓN SOCIAL TIPO 1 (MS1) SS-SC-SE-SS+1	7	12.9
	V10 MEDIACIÓN SOCIAL TIPO 2 (MS2) SS-SE-SC-SS+1	7	12.9
	V11 MEDIACIÓN COMUNICATIVA TIPO 1 (MC1) SC-SS-SE-SC+1	12	22.2
	V12 MEDIACIÓN COMUNICATIVA TIPO 2 (MC2) SC-SE-SS-SC+1	8	14.8

Comentario

De las Categorías del Contexto Discursivo

Según el contexto discursivo del currículo de ciencias de la comunicación, este programa educativo universitario orienta el sentido de la(s) *competencia(s)*, en pleno equilibrio, hacia dos categorías: el *Saber para qué* y el *Saber qué* de la profesión. El *saber cómo* queda en tercer término. En congruencia con la naturaleza de la carrera, la *competencia* se expresa como un *poder ser*, organizado en un sistema de comunicación, que supone un conocimiento de tipo interpretativo en relación con los lenguajes para aprender a significar discursos en el campo cultural. El mismo énfasis se manifiesta al definir la *competencia*, igualmente, como un *saber-hacer-saber*, organizado en un sistema ecológico, que supone un conocimiento de tipo proposicional en relación con los objetos para aprender a aprender conocimientos, destrezas y actitudes en el campo educativo. Es mínima la relevancia de las *competencias* entendidas desde su relación con las prácticas y los desempeños profesionales.

Esta primera aproximación al texto curricular de la Escuela de Ciencias de la Comunicación nos dice que: formar bajo el modelo de *competencias* representa, simultáneamente, *poder ser* comunicólogo a partir del sentido trascendente del perfil profesional, conociendo (saberes, destrezas y actitudes) los objetos propios de su ámbito de intervención en el campo de la dinámica social de las significaciones, esto es, en el espacio de la cultura.

Se alude, ciertamente, aunque con mucha menor frecuencia, a la *competencia* como un *hacer-saber-hacer*. Los conocimientos procedimentales y su lugar en el campo profesional-laboral, al menos en el discurso que estructura el plan de estudios, no son prioritarios para la formulación del perfil de los futuros comunicadores de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

De las Palabras Clave

Según su rango de aparición, los usos contextuales lingüísticos y los criterios sintáctico-pragmáticos de la *competencia* como palabra clave del discurso curricular, se manifiesta, esencialmente, como *adjetivo*; en segundo lugar como *verbo* y en pocas ocasiones como *sustantivo*. El propósito, evidente y constante, de problematizar la

intención y el sentido del *ser comunicólogo*, explica la profusión del uso de adjetivos para la palabra clave (*competencia*) a fin de calificar, relacionar o determinar la naturaleza de la profesión, sus funciones, compromisos, contextos y alcances. Los adjetivos se emplean, también, para *relacionar*, mucho más que para *calificar* o *determinar* las *competencias* con los sujetos y objetos de conocimiento propios de este campo científico. Con ello se entiende la preeminencia de la función adjetivadora en consonancia con la categoría del *saber qué* (cognición). Es destacable que la construcción epistemológica de la *competencia*, cuando ésta funciona pragmáticamente en el discurso como *adjetivo-relacional*, se lleva a cabo tanto por la vía de la *actuación*, como de la *representación* y la *expresión* (cuyas frecuencias en los resultados del análisis son casi idénticas). Se concluye así que para esta licenciatura, la *competencia* como *conocimiento* emana de una relación dialéctica entre la *praxis*, la *cognición* y el *discurso*. Vale insistir que esto ocurre ahí donde la *competencia* opera como un *adjetivo* dentro del *relato curricular*.

Cuando la *competencia* no adjetiva o no se adjetiva, asume una función verbal; entonces, se define como un *pensar*, como un *decir* o como un *actuar*. Sin diferencias destacables. Hay aquí también un equilibrio manifiesto para referirse a las *competencias* del comunicador mediante actos reflexivos, discursivos o instrumentales. Pero si, pragmáticamente, la *competencia-verbo* no soslaya ninguna de sus posibles funciones, ocurre que en el terreno epistemológico el resultado es distinto: la *competencia* en tanto *conocimiento* construido emerge de, primero, categorías de *representación*, luego de categorías *expresivas*, y muy poco, de categorías de *actuación*. Es lógico: para este currículo universitario la *competencia* se abstrae no a partir de los desempeños, sino desde los objetos de conocimiento y sus formas expresivas.

Como *sustantivo*, la *competencia* funciona con frecuencia limitada (en sólo un 9% de las unidades de análisis). Pero cuando así ocurre, *competencia* es sinónimo de *praxis* profesional, de desempeño, y no de capital cognitivo o expresión. Epistemológicamente, la *competencia-sustantivo* atiende, mayoritariamente, a la categoría de las *actuaciones*, en segundo lugar a la de la *expresión* y, en ningún caso, a la categoría de las *representaciones*. Consideramos que lo dicho en este párrafo no contradice el diagnóstico que se ha venido presentando respecto a la licenciatura en comunicación. El ámbito de los desempeños no es prioritario en el discurso curricular, y

cuando aparece es como recurso nominal, como sinónimo de *competencia*, únicamente como referencia.

De los Tipos de Mediaciones

La *competencia* como *relación*, para el currículo aquí analizado, tiene como punto de partida el sistema de comunicación (mediación comunicativa del tipo 1: SC-SS-SE-SC+1). El sistema de comunicación, en la espiral dialéctica del MDCS, es el sistema de relaciones entre actores por la hegemonía de las expresiones en el intercambio simbólico. A lo largo del plan de estudios se explicita (según las frecuencias registradas en los tipos de mediaciones) el propósito de utilizar el modelo de *competencias* como un esquema de representación, para articular el *relato* del *saber para qué* del comunicólogo y de la profesión de comunicador. Esto se concreta, fundamentalmente, a partir de un ajuste preceptivo entre el sistema de comunicación y el sistema social, es decir: el significado del perfil profesional prescribe, normativiza y legitima la existencia social del licenciado en ciencias de la comunicación. De ahí, legitimado socialmente, el profesionista ha de adaptarse cognitivamente a su entorno y, al hacerlo, reconocerá inteligibles los discursos que le fundamentan como actor universitario. ¿Por qué la mediación comunicativa del tipo 2, esa que parte de un ajuste de inteligibilidad entre los sistemas de comunicación y el ecológico-adaptativo, no posee una mayor frecuencia en los resultados del análisis? Porque en el caso de este plan de estudios, el discurso sobre las *competencias* no tiende a vincularse de manera directa con la dimensión cognitiva de los saberes de la profesión; por el contrario, configura un *relato* sobre los desempeños sociales, sin explicitarlos.

El segundo nivel de frecuencias halladas en el análisis corresponde a las mediaciones ecológicas, de los tipos 1 y 2. En los casos en que la *competencia* como relación parte del interés de vincular al sujeto con el entorno, el texto curricular opta tanto por ajustes de inteligibilidad como ergonómicos: los conocimientos, habilidades y actitudes del profesional de la comunicación hacen inteligible el discurso en el que se plasma el perfil de egreso, a la vez que faculta la adaptación ergonómica del futuro profesionista a sus contextos de desempeño (laborales).

Destacan, particularmente, las bajas frecuencias registradas en las mediaciones sociales de los tipos 1 y 2, pero dan consistencia a la tesis inicial del diagnóstico: la

construcción discursiva de la *competencia* no se concibe en el espacio de su razón instrumental. La dialéctica de la *competencia* como *relación*, según el currículo, en pocas ocasiones se abstrae desde la base de las relaciones sociales, esto es, desde el sistema de relaciones de poder/sumisión entre los agentes sociales. Paradoja: el tono predominantemente crítico y reivindicativo del relato curricular de ciencias de la comunicación, no parece tener anclaje en una exploración profunda de la *dinámica del poder* en que se escenifica el quehacer del comunicador profesional, en tanto mediador y estrategia cultural. Acaso el perfil de egreso, en su carácter de actor alternativo al status quo, se desplaza narrativamente más en terrenos de especulación filosófica que en escenarios reales de disputa de los capitales simbólicos.

Programa educativo: Enfermería

Tabla 10: Frecuencias simples de variables (programa educativo: Enfermería)

CATEGORÍAS DE VARIABLES	VARIABLES	FRECUENCIA (número de unidades de análisis/sentido – párrafos – en las que se registra)	PORCENTAJE
I. Categorías del contexto discursivo	V1 SABER QUÉ	7	30.4
	V2 SABER CÓMO	8	34.7
	V3 SABER PARA QUÉ	8	34.7
II. Palabras clave	<i>Función semántica y sintáctica</i>	<i>Función pragmática (sinónimos)</i>	
	V4 SUSTANTIVOS (8.6%)	V4.1 LA COMPETENCIA COMO CAPITAL COGNITIVO (SE): conocimientos, destrezas y actitudes	
		V4.2 LA COMPETENCIA COMO DESEMPEÑOS (SS): praxis profesional	1 50
		V4.3 LA COMPETENCIA COMO EXPRESIÓN (SC): discurso	1 50
		<i>Categoría epistemológica</i>	
		V4.4 REPRESENTACIÓN	
		V4.5 EXPRESIÓN	2 100
		V4.6 ACTUACIÓN	
	<i>Función semántica y sintáctica</i>	<i>Función pragmática</i>	
	V5 ADJETIVOS (34.7%)	V5.1 CALIFICAR Competencia necesaria	1 12.5
		V5.2 RELACIONAR Competencia profesional	6 75
		V5.3 DETERMINAR Competencia múltiple	1 12.5
		<i>Categoría epistemológica</i>	
		V5.4 REPRESENTACIÓN	2 25
		V5.5 EXPRESIÓN	2 25
		V5.6 ACTUACIÓN	4 50
	<i>Función semántica y sintáctica</i>	<i>Función pragmática</i>	
	V6 VERBO (56.5%)	V6.1 PENSAR Competencia como acto reflexivo	3 20
		V6.2 DECIR Competencia como acto discursivo	6 40
		V6.3 ACTUAR Competencia como acto instrumental	6 40
		<i>Categoría epistemológica</i>	
		V6.4 REPRESENTACIÓN	5 38.4
		V6.5 EXPRESIÓN	4 30.7
		V6.6 ACTUACIÓN	4 30.7
III. Tipos de mediaciones	V7 MEDIACIÓN ECOLÓGICA TIPO 1 (ME1) SE-SS-SC-SE+1	4	17.3
	V8 MEDIACIÓN ECOLÓGICA TIPO 2 (ME2) SE-SC-SS-SE+1	3	13
	V9 MEDIACIÓN SOCIAL TIPO 1 (MS1) SS-SC-SE-SS+1	5	21.7
	V10 MEDIACIÓN SOCIAL TIPO 2 (MS2) SS-SE-SC-SS+1	3	13
	V11 MEDIACIÓN COMUNICATIVA TIPO 1 (MC1) SC-SS-SE-SC+1	3	13
	V12 MEDIACIÓN COMUNICATIVA TIPO 2 (MC2) SC-SE-SS-SC+1	5	21.7

Comentario

De las Categorías del Contexto Discursivo

El modelo educativo de *competencias* aplicado en la Licenciatura en Enfermería para el diseño de su plan de estudios, da como resultado un currículo universitario notablemente equilibrado. Para este programa, la *competencia* es tanto un *Saber cómo*, un *Saber para qué* y un *Saber qué*. No hay diferencias en el rango de frecuencias entre estas tres categorías del contexto discursivo; si acaso, los conocimientos proposicionales en relación con los objetos (el *saber qué*), se colocan en un tercer lugar según su nivel de incidencia, sin que llegue a disminuir significativamente la ocurrencia de casos en los que la(s) *competencia(s)* son concebidas desde el sistema ecológico (*saber-hacer-saber*). Esta ligera preeminencia del “aprender a significar discursos” y del “aprender a efectuar desempeños” sobre el objetivo de “aprender a aprender conocimientos”, será una constante que aparecerá a lo largo del presente análisis.

Así pues, *prácticas, lenguajes y objetos* se complementan dialécticamente, dentro del texto curricular, organizando el programa educativo desde el principio de *competencias* como estrategia didáctico-pedagógica.

De las Palabras Clave

La *competencia*, palabra clave del *relato* curricular, funciona semántica y sintácticamente en este plan de estudios, sobre todo como *verbo*. Más que tratarse de una ruptura del equilibrio, tal circunstancia revela un asunto de prioridades: para la carrera de enfermería la *competencia* ha de expresarse, primero y significativamente, como un *pensar/decir/actuar*; en segundo término servirá para adjetivar, y al hacerlo, caracterizar los desempeños profesionales; y sólo de manera complementaria, se recurrirá a sinónimos de *competencia* para expandir su campo semántico.

La *competencia* es, entonces, acción; dinámica cognitiva, discursiva y práctica cuyos atributos se definen en el contexto social de los desempeños profesionales; no se considera necesario renombrar dichos desempeños más allá de su condición esencial de *conocimientos, habilidades y actitudes*.

En cuanto a la pragmática verbal de la *competencia* como palabra clave del discurso curricular, ésta se expresa, por partes iguales, como un *decir* y un *actuar*, esto es, como actos tanto discursivos como instrumentales. La *competencia* como un *pensar*, como un acto reflexivo, no posee la relevancia de las dos primeras alusiones. Ello refuerza la convicción de que si un espectro de la configuración dialéctica del plan de estudios se soslaya, aunque sólo sea ligeramente, es el que corresponde al nivel cognitivo, propio del sistema ecológico-adaptativo. Por otra parte, la verbalización de las *competencias* se categoriza epistemológicamente desde una casi perfecta igualdad de frecuencias entre la *representación*, la *expresión* y la *actuación*: otra vez el equilibrio.

Si es el caso de que la *competencia* funcione semántica y sintácticamente como *adjetivo*, lo hará bajo el principio pragmático de relacionar las *competencias* con los desempeños profesionales, vía su caracterización o definición de atributos. Epistemológicamente, la *competencia* como conocimiento se construye desde el nivel de las *actuaciones* en el 50% de las unidades de análisis; el otro 50% de las frecuencias se divide a partes iguales entre *expresiones* y *representaciones*.

Aunque no relevante por su incidencia, la función sustantiva de la *palabra clave*, es decir, considerando los sinónimos en los párrafos del documento curricular, las referencias se decantan el mismo número de veces hacia *desempeños* o *expresiones* (praxis profesional, o discurso); nunca hacia el *capital cognitivo*. Otro indicador de que los sistemas social y de comunicación, destacan en la construcción discursiva curricular por encima del sistema ecológico.

De los Tipos de Mediaciones

Todas las mediaciones posibles prescritas por el MDCS para *leer*, en este caso la *competencia* como *relación*, aparecen en el presente plan de estudios, con el equilibrio repetidamente anunciado: congruencia discursiva y de propósitos formativos. Sin embargo, destaca la frecuencia superior de las mediaciones sociales (tipo 1) y de comunicación (tipo 2). Con diferencia mínima, pero al fin diferencia, aparece lógicamente, según lo analizado hasta ahora, la mediación de base ecológica.

La *competencia* se abstrae entonces desde las relaciones sociales y desde los intercambios simbólicos. En el primer caso (SS-SC-SE-SS+1), mediante un ajuste de

preceptiva: las relaciones de poder/sumisión ente los agentes sociales normativizan, legitiman y prescriben aquellas relaciones que se suscitan entre los actores por la hegemonía de las expresiones en el intercambio simbólico. En el segundo caso (SC-SE-SS-SC+1), intención, interpretación y sentido de la profesión son preceptos que dotan de inteligibilidad a los sujetos y a los objetos de conocimiento propios de la disciplina (Enfermería).

Abstraída la *competencia* desde el sistema ecológico (el de las relaciones entre sujetos y entorno), ésta se resuelve en la forma de un ajuste ergonómico entre el capital cognitivo de los sujetos del aprendizaje y los espacios sociales del desempeño profesional. Como un argumento más para reiterar el equilibrio discursivo de la matriz curricular de esta carrera de Enfermería, destacamos el hecho de que las mediaciones ecológica, social y de comunicación, respectivamente de los tipos 2, 2 y 1, arrojan idénticas frecuencias en los registros de análisis.

Programa educativo: Estomatología

Tabla 11: Frecuencias simples de variables (programa educativo: Estomatología)

CATEGORÍAS DE VARIABLES	VARIABLES	FRECUENCIA (número de unidades de análisis/sentido – párrafos – en las que se registra)	PORCENTAJE
I. Categorías del contexto discursivo	V1 SABER QUÉ	11	55
	V2 SABER CÓMO	6	30
	V3 SABER PARA QUÉ	3	15
II. Palabras clave	<i>Función semántica y sintáctica</i>	<i>Función pragmática (sinónimos)</i>	
	V4 SUSTANTIVOS (15%)	V4.1 LA COMPETENCIA COMO CAPITAL COGNITIVO (SE): conocimientos, destrezas y actitudes	1 33.3
		V4.2 LA COMPETENCIA COMO DESEMPEÑOS (SS): praxis profesional	2 66.6
		V4.3 LA COMPETENCIA COMO EXPRESIÓN (SC): discurso	
		<i>Categoría epistemológica</i>	
		V4.4 REPRESENTACIÓN	2 66.6
		V4.5 EXPRESIÓN	1 33.3
		V4.6 ACTUACIÓN	
	<i>Función semántica y sintáctica</i>	<i>Función pragmática</i>	
	V5 ADJETIVOS (50%)	V5.1 CALIFICAR Competencia necesaria	2 20
		V5.2 RELACIONAR Competencia profesional	7 70
		V5.3 DETERMINAR Competencia múltiple	1 10
		<i>Categoría epistemológica</i>	
		V5.4 REPRESENTACIÓN	4 40
		V5.5 EXPRESIÓN	2 20
		V5.6 ACTUACIÓN	4 40
	<i>Función semántica y sintáctica</i>	<i>Función pragmática</i>	
	V6 VERBOS (35%)	V6.1 PENSAR Competencia como acto reflexivo	3 42.8
		V6.2 DECIR Competencia como acto discursivo	1 14.2
		V6.3 ACTUAR Competencia como acto instrumental	3 42.8
		<i>Categoría epistemológica</i>	
		V6.4 REPRESENTACIÓN	5 71.4
		V6.5 EXPRESIÓN	
		V6.6 ACTUACIÓN	2 28.5
III. Tipos de mediaciones	V7 MEDIACIÓN ECOLÓGICA TIPO 1 (ME1) SE-SS-SC-SE+1	5	25
	V8 MEDIACIÓN ECOLÓGICA TIPO 2 (ME2) SE-SC-SS-SE+1	6	30
	V9 MEDIACIÓN SOCIAL TIPO 1 (MS1) SS-SC-SE-SS+1	3	15
	V10 MEDIACIÓN SOCIAL TIPO 2 (MS2) SS-SE-SC-SS+1	3	15
	V11 MEDIACIÓN COMUNICATIVA TIPO 1 (MC1) SC-SS-SE-SC+1	3	15
	V12 MEDIACIÓN COMUNICATIVA TIPO 2 (MC2) SC-SE-SS-SC+1	0	0

Comentario

Consideración preliminar.- El documento curricular de la carrera de Médico Estomatólogo es, dentro del grupo de los currícula analizados en la presente investigación, el que menor número de unidades de análisis proporcionó: en sólo 20 párrafos del texto (plan de estudios) se alude a la unidad léxico-temática *competencia/s*. Esto ha de tomarse en cuenta pues condiciona el análisis: las diferencias en términos de frecuencias y sus porcentajes son, en general, irrelevantes, cuando esas diferencias son inferiores al 50 por ciento. Por lo tanto las conclusiones que aparecen en esta sección, se constriñen a aquellos resultados marcadamente notables por su superioridad en el registro de frecuencias.

De las Categorías del Contexto Discursivo

La *competencia*, según la propuesta educativa de la Facultad de Estomatología, orientada desde el modelo de *competencias*, es fundamentalmente un *Saber qué*: un *saber-hacer-saber*, organizado en un sistema ecológico, que supone un conocimiento de tipo proposicional en relación con los objetos, para “aprender a aprender conocimientos, destrezas y actitudes” en el campo educativo. Esta acepción es el doble de importante (por su frecuencia) que aquella que ubica a la *competencia* en tanto *Saber cómo*: ese *hacer-saber-hacer*, organizado en un sistema social, que supone un conocimiento de tipo procedimental en relación con las prácticas para “aprender a hacer desempeños profesionales” en el campo profesional-laboral. Mínima, casi inexistente, es la apuesta curricular por una *competencia* entendida desde el sistema de comunicación (MDCS): el *Saber para qué* del profesionista y de la profesión; el *Saber para qué* de los objetos de conocimiento y de las funciones sociales; el *Saber para qué* de la intención y la interpretación del *poder ser estomatólogo*.

Este sesgo hacia el nivel cognitivo (sistema ecológico-adaptativo en el MDCS) de la profesión, constatado en la revisión de las categorías del contexto discursivo del currículo, será una constante del análisis en su conjunto. El perfil de egreso de la carrera de médico estomatólogo se diseñó desde un esquema eminentemente reflexivo, así como dentro del campo propio de la educación (la institucionalidad escolar). De esas plataformas, este perfil universitario desemboca – ya dentro de un esquema operativo – en el campo socio-profesional-laboral, como es el del lugar de los desempeños.

Insistimos: la(s) *competencia(s)* no se problematizan desde esquemas de representación ni se sitúan discursivamente en el campo cultural (el de la dinámica social de las significaciones).

De las Palabras Clave

En la mitad de los párrafos del plan de estudios, la *competencia*, como *palabra clave*, funciona semántica y sintácticamente como *adjetivo*, el cual opera pragmáticamente en un nivel relacional, y por ende, caracteriza y define atributos a *competencias* de naturaleza profesional, es decir, propias y específicas de la disciplina. Las categorías epistemológicas desde las que la *competencia* deviene conocimiento, son las de la *representación* y la *actuación* (cognición y praxis); muy en tercer término se le construye desde la *expresión*. Vuelve a aparecer una constante: el sistema de comunicación (ámbito de los lenguajes para aprender a significar discursos) no es fuente de organización del texto curricular de la carrera de Estomatología.

De las veinte unidades de análisis, siete de ellas postulan la *competencia* (sintáctica y semánticamente) como *verbo*, esto es, como un *pensar/decir/actuar*. Como un *decir* (acto discursivo) en muy contadas ocasiones. En su mayoría – otra vez la constante – la *competencia* o es un *pensar* o es un *actuar*: reflexividad sobre los objetos de conocimiento o instrumentalidad de los desempeños profesionales. Aquí, la *competencia-acción* (función verbal) se problematiza epistemológicamente desde el ámbito de las *representaciones* (más del 70% de frecuencias), desde las *actuaciones* (menos del 30%) y nunca, en ningún caso, desde la *expresión* como categoría epistemológica (el recurrente desplazamiento del sistema comunicativo).

Las tres unidades de análisis en las que la *competencia* funciona sintáctica y semánticamente como *sustantivo*, no aportan mayor significación a los resultados. Sin embargo, cabe mencionar que los sinónimos de *competencia* utilizados se vinculan, sobre todo, a desempeños propios de la praxis profesional; algunos al capital cognitivo (conocimientos, destrezas y actitudes); ninguno a la *competencia* como expresión (discurso).

De los Tipos de Mediaciones

El análisis de las mediaciones implícitas en el discurso del presente plan de estudios, refuerza la lógica interna del documento según lo descrito hasta ahora: las mediaciones ecológicas de los tipos 1 y 2 alcanzan una frecuencia del 55%. La *competencia* se razona desde el sistema propio de las relaciones entre sujeto y entorno, vía la adaptación del capital cognitivo a los contextos sociales de la práctica profesional. Los objetos de conocimiento (saberes, destrezas y actitudes) hacen inteligible el currículo (SE-SC-SS-SE+1) y facultan el acomodo ergonómico de los sujetos del aprendizaje a los espacios sociales de su praxis profesional (SE-SS-SC-SE+1).

Las mediaciones sociales – la *competencia* abstraída desde las relaciones en el contexto social – alcanzan una frecuencia del 30%. Los desempeños como preceptos de sentido (SS-SC-SE-SS+1) y como adaptación del capital cognitivo (SS-SE-SC-SS+1).

La mediación comunicativa, como se destacó desde el inicio del análisis, es asignatura pendiente en el currículo de Estomatología. Su mínima aparición obedece a la imprescindible referencia de un discurso (curricular) que contribuya a normativizar y legitimar la función social del futuro profesionalista.

Concentrado de los cinco programas educativos

Tabla 12: Frecuencias simples de variables (concentrado de los cinco programas educativos)

CATEGORÍAS DE VARIABLES	VARIABLES	FRECUENCIA (número de unidades de análisis/sentido – párrafos – en las que se registra)	PORCENTAJE
I. Categorías del contexto discursivo	V1 SABER QUÉ	68	40
	V2 SABER CÓMO	53	31.1
	V3 SABER PARA QUÉ	49	28.8
II. Palabras clave	<i>Función semántica y sintáctica</i>	<i>Función pragmática (sinónimos)</i>	
	V4 SUSTANTIVOS (15.8%)	V4.1 LA COMPETENCIA COMO CAPITAL COGNITIVO (SE): conocimientos, destrezas y actitudes	7 25.9
		V4.2 LA COMPETENCIA COMO DESEMPEÑOS (SS): praxis profesional	16 59.2
		V4.3 LA COMPETENCIA COMO EXPRESIÓN (SC): discurso	4 14.8
		<i>Categoría epistemológica</i>	
		V4.4 REPRESENTACIÓN	6 22.2
		V4.5 EXPRESIÓN	9 33.3
		V4.6 ACTUACIÓN	12 44.4
	<i>Función semántica y sintáctica</i>	<i>Función pragmática</i>	
	V5 ADJETIVOS (45.2%)	V5.1 CALIFICAR Competencia necesaria	15 19.4
		V5.2 RELACIONAR Competencia profesional	53 68.8
		V5.3 DETERMINAR Competencia múltiple	9 11.6
		<i>Categoría epistemológica</i>	
		V5.4 REPRESENTACIÓN	25 32.4
		V5.5 EXPRESIÓN	22 28.5
		V5.6 ACTUACIÓN	30 38.9
	<i>Función semántica y sintáctica</i>	<i>Función pragmática</i>	
	V6 VERBOS (38.8%)	V6.1 PENSAR Competencia como acto reflexivo	20 28.9
		V6.2 DECIR Competencia como acto discursivo	19 27.5
		V6.3 ACTUAR Competencia como acto instrumental	30 43.4
		<i>Categoría epistemológica</i>	
		V6.4 REPRESENTACIÓN	37 55.2
		V6.5 EXPRESIÓN	18 26.8
		V6.6 ACTUACIÓN	12 17.9
III. Tipos de mediaciones	V7 MEDIACIÓN ECOLÓGICA TIPO 1 (ME1) SE-SS-SC-SE+1	43	25.2
	V8 MEDIACIÓN ECOLÓGICA TIPO 2 (ME2) SE-SC-SS-SE+1	25	14.7
	V9 MEDIACIÓN SOCIAL TIPO 1 (MS1) SS-SC-SE-SS+1	35	20.5
	V10 MEDIACIÓN SOCIAL TIPO 2 (MS2) SS-SE-SC-SS+1	18	10.5
	V11 MEDIACIÓN COMUNICATIVA TIPO 1 (MC1) SC-SS-SE-SC+1	30	17.6
	V12 MEDIACIÓN COMUNICATIVA TIPO 2 (MC2) SC-SE-SS-SC+1	19	11.1

Comentario

De las Categorías del Contexto Discursivo

En el discurso curricular de los programas de licenciatura analizados, pertenecientes a la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, las *competencias* se describen, principalmente, como un SABER QUÉ, esto es: la *competencia* como un *saber-hacer-saber*, organizado en un sistema ecológico, que supone un conocimiento de tipo proposicional en relación con los objetos para “aprender a aprender conocimientos, destrezas y actitudes” en el campo educativo. Otras dos acepciones, las del SABER CÓMO y el SABER PARA QUÉ, concurren equilibradamente en el texto de los planes de estudio, teniendo una mínima superioridad la alusión a la *competencia* en tanto *saber cómo*: un *hacer-saber-hacer*, organizado en un sistema social, que supone un conocimiento del tipo procedimental en relación con las prácticas para “aprender a hacer desempeños profesionales” en el campo profesional-laboral. La *competencia* en tanto *saber para qué* es, entonces, la construcción discursiva minoritaria: el *poder ser*, organizado en un sistema de comunicación, que supone un conocimiento de tipo interpretativo en relación con los lenguajes para “aprender a significar discursos” en el campo cultural.

Con lo anterior, se evidencia que el discurso sobre *competencias* en los currícula estudiados se contextualiza en el propio ecosistema universitario; de él surge y en él se nutre y se reproduce la idea de *competencia* como noción y como núcleo organizador de un tipo específico de práctica educativa. Desde el *saber*, como constructo primordial, el discurso se emplaza en el ámbito de los desempeños, situando las *competencias* como destrezas operativas cuyos destinadores y destinatarios son, simultáneamente, los campos laboral y profesional. La cultura, espacio de creación e intercambio simbólico, escenario de representación y significación de lenguajes, es el contexto al que menor importancia se le otorga dentro del discurso curricular en torno a las *competencias*.

Saber el *qué*, el *cómo* y el *para qué* de los objetos del aprendizaje se prescribe en los currícula a través de una arquitectura discursiva lineal: primero la cognición, luego la ejecución, después el significado de lo pensado y de lo hecho. No existen evidencias de un enfoque orientado a la articulación dialéctica de esos tres *momentos* de la

competencia: teoría-praxis-sentido. El análisis, entonces, de las categorías del contexto discursivo, nos lleva a inferir la ausencia de un propósito integrador en el enfoque educativo de *competencias*.

De las Palabras Clave

Analizada la *competencia* como unidad léxico-temática para identificar su función semántica y sintáctica (como *sustantivo*, como *adjetivo*, y como *verbo*) en los currícula examinados, se observa la preeminencia de utilizar el término *competencia* para *calificar, relacionar o determinar* desempeños. Así, la función pragmática más consistente y de mayor presencia en los planes de estudio es la de *adjetivo*, esto es, la caracterización, por atributos, de la *competencia*. Con menor relevancia pero no poca insistencia se recurre en los textos a verbalizar la *competencia* identificándola como un modo de *pensar y/o actuar y/o decir*. *Competencia* como acción, expresión dinámica, acto. Si entre la adjetivación y la verbalización, como funciones pragmáticas de la unidad léxico-temática, no existe una diferencia destacable en términos de frecuencias alusivas, esto sí que ocurre, y con amplísimo margen, en el número de unidades de sentido (párrafos) en los que la *competencia* se *sustantiva* para nombrarla. El término, entonces, a lo largo del discurso curricular, no se *personifica*, no se le concreta como *actor y personaje* del proceso educativo.

La *competencia*, en los documentos de los planes de estudio, es *la competencia*, no tiene otro nombre. Ciertamente calificada, relacionada, explicitada, especificada; recurrentemente orientada hacia movimientos reflexivos, instrumentales, discursivos; pero escasamente re-semantizada, re-nombrada por significantes distintos, imaginada desde y en discursos alternativos. Los otros nombres de la *competencia* son los que dicta el sentido común; no hay aportes señalables en el discurso universitario de una *retórica competencial emergente*.

La función semántica y sintáctica de la palabra clave *competencia* que prevalece en el conjunto de los currícula analizados, hemos dicho, es la propia del *adjetivo*. Y como adjetivo, la *competencia* funciona pragmáticamente para *relacionar* desempeños con los contextos sociales de ejecución de la disciplina, es decir, para caracterizar y otorgar atributos a las llamadas *competencias* profesionales o específicas de una carrera universitaria en particular. Las *competencias* necesarias o genéricas, producto de la

función pragmática adjetivadora orientada a *calificar*, no son una constante ni ocupan un lugar significativo en el currículo. Con mucha menor incidencia aun, aparecen las *competencias* múltiples, aquellas que resultan de la *determinación* como función pragmática de la *competencia-adjetivo*. Con evidente congruencia, el recurso epistemológico empleado en los planes de estudio para construir cognitivamente la *competencia*, es precisamente el de la *actuación* (la praxis). *Competencias* por *representación* y *expresión* aparecen equilibradas en sus frecuencias.

Cuando la *competencia* deja de ser referencia de atributos, su función semántica y sintáctica corresponde al *verbo*, función que, pragmáticamente, se expresa mayoritariamente en la forma de un *actuar*, esto es, la *competencia* como acto instrumental. *Competencia* como *pensar* o como *decir* aparece en frecuencias casi idénticas, marcando un claro equilibrio en los casos en que la *competencia* se expresa en términos de acción cognitiva o discursiva. Aquí destaca el nivel epistemológico: en él, y partiendo de la pragmática verbal, la *competencia* se resuelve, primero y por un amplio margen, desde las *representaciones*; en segundo lugar, desde las *expresiones*; y finalmente, a partir de *actuaciones*. De este modo, si pragmáticamente la *competencia-verbo* es desempeño, epistemológicamente no se organiza desde las actuaciones. Se infiere que, siendo la dimensión instrumental el referente básico de la noción de *competencia*, no hay un trabajo sistematizado de abstracción (epistemológico) de los campos profesional y laboral cuando la *competencia* se expresa en términos de acción.

La *competencia* como *sustantivo*, o sea, expuesta mediante el uso de sinónimos, apenas alcanza una baja frecuencia dentro del análisis general de los currícula: un poco más del 15 por ciento. En los casos donde, pragmáticamente, la *competencia* se sustantiva, los sinónimos se vinculan a la praxis profesional, con la intención de resemantizar la *competencia* como *desempeños*. Esto ocurre en el 60% de las unidades (párrafos) que cumplen con la condición de presentar la palabra clave como sustantivo. La *competencia* como *capital cognitivo* (conocimientos, destrezas, actitudes) ocupa un segundo nivel de importancia o incidencia; la *competencia* como *expresión* (discurso) es la forma menos relevante del uso de sinónimos. Epistemológicamente, la *competencia-sustantivo* se construye desde el nivel de las *actuaciones*, coincidiendo con la tendencia marcada en los casos de la *competencia-adjetivo*. *Expresión* y *representación* como categorías epistemológicas vuelven a mostrarse aquí equilibradas.

De los Tipos de Mediaciones

A partir de las cifras registradas para las *unidades de sentido*, es posible identificar tres rangos de frecuencia claramente distinguibles en los tipos de mediaciones. El primer rango, por aparecer un mayor número de veces en los textos curriculares, está formado por dos tipos de mediaciones: ME1 y MS1. El segundo rango lo constituyen las mediaciones del tipo MC1 y ME2, mientras que el tercero se centra en los tipos MC2 y MS2. Entre una y otra mediación, dentro de cada rango, no se percibe diferencia significativa en su frecuencia, pero entre un rango y otro, las diferencias son considerables, lo que permite entonces utilizar el criterio de rangos aquí expuesto.

Con ello, cabe señalar que en el discurso curricular de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, la(s) *competencia(s)*, abstraídas para su análisis como fenómenos, procesos o relaciones mediacionales según el Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social (MDCS), parten en la mayoría de los casos de un estado inicial correspondiente al Sistema Ecológico-Adaptativo (SE) Tipo 1, o bien, al Sistema Social (SS) Tipo 1. En el primer caso, el capital cognitivo acumulado de los sujetos-actores del proceso enseñanza-aprendizaje se ajusta (*ergonomía*) a desempeños específicos en el contexto social/laboral/profesional; de ahí, la ejecución de la *competencia* normativiza y regula (*preceptiva*) el *sentido del ser* del ejercicio profesional. El significado de la práctica hace inteligibles los saberes que le subyacen (*inteligibilidad*), realimentando, entonces, el acervo cognitivo del que originalmente surge la *competencia*: SE-SS-SC-SE+1. En el segundo caso, los desempeños concretos en los campos laboral y profesional prescriben (*preceptiva*) el discurso universitario sobre *competencias*. Entonces, del texto curricular se entiende (*inteligibilidad*) el conjunto de saberes que han de solventar cognitivamente los desempeños, a partir de lo cual, el *saber qué* y el *saber cómo* se ajustan y adaptan (*ergonomía*) en el contexto social del desempeño de la profesión, punto de partida de esta orientación competencial: SS-SC-SE-SS+1.

En un segundo nivel de incidencia (segundo rango de frecuencia), el estado inicial de la *competencia* analizada dialécticamente se sitúa en el Sistema de Comunicación (SC) Tipo 1 o en el Sistema Ecológico (SE) Tipo 2. En este caso se parte del SC cuando la *competencia* es discurso que organiza, porque los nombra, las prácticas o desempeños (*preceptiva*); nombrados éstos, su ejecución permite el ajuste de

la praxis y su fundamento cognitivo (*ergonomía*), el cual, aporta *inteligibilidad* al discurso original para, así, reproducir la *narrativa curricular* sobre *competencias*: SC-SS-SE-SC+1. Partir del SE del Tipo 2 significa que del capital cognitivo emerge la potestad de ser (*inteligibilidad*) a partir de la escenificación social (*preceptiva*) de las *competencias*, cuya praxis se adecua (*ergonómicamente*) al sistema cognitivo inicial: SE-SC-SS-SE+1.

El tercer rango de frecuencia de las *mediaciones tipo*, es decir, los modelos de mediaciones que en menor grado se detectan a partir del análisis de los currícula de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, son aquellos que cumplen con la denominación MC2 y MS2, en este orden. La *competencia*, elaborada teóricamente como proceso dialéctico, parte aquí de un estado inicial propio del Sistema de Comunicación (SC) si su *saber para qué* es quien significa y da sentido (*inteligibilidad*) al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes (saberes) que la *competencia* supone. Dichos saberes *significados* devienen desempeños (*ergonomía*) dentro de la espiral dialéctica, y los desempeños, a su vez, legitiman (*preceptiva*) el valor potestativo y desiderativo del *ser profesional*: SC-SE-SS-SC+1. El tipo de mediación con menor ocurrencia en los textos de los planes de estudio analizados, es la que parte de un estado inicial centrado en el Sistema Social (SS), es decir en el *saber cómo* de la(s) *competencia(s)*, para desde ahí ajustar la praxis a la teoría *ergonómicamente*; el sistema cognitivo, a continuación, codifica (*inteligibilidad*) el significado de la *competencia* como teoría ↔ praxis, cuyo sentido re-organiza (*preceptiva*) la dimensión operativa de la que parte este tipo de mediación: SS-SE-SC-SS+1.

6.2 El discurso de las variables

A continuación se exponen las frecuencias registradas para diferentes tipologías en la combinación entre variables. Para facilitar su lectura e interpretación, primero reproducimos una tabla con el significado de cada tipología: *Modelo para el Registro de las Frecuencias de Variables*. En este modelo se hallan organizados, por columnas, los siguientes elementos: *categorías de variables*, *variables*, *subvariables*, *frecuencias* y *porcentajes*. El orden de las tablas que siguen luego es:

- Tabla (14) para las combinaciones de las tres categorías generales de variables que se han definido, y siguiendo el orden descendente de las frecuencias:
 - Contexto discursivo
 - Palabras clave
 - Tipos de mediaciones
- Tabla (15) para las combinaciones de las tres categorías de variables clasificadas por rangos.
- Tabla (16) con el discurso que se corresponde a cada tipología establecida para las combinaciones de las tres categorías de variables.
- Tabla (17) de frecuencias para las combinaciones de dos tipos de variables, las correspondientes a la categoría de variables I (contexto discursivo) y a la categoría de variables II (palabras clave).
- Tabla (18) de frecuencias para las combinaciones de dos tipos de variables, las correspondientes a la categoría de variables I (contexto discursivo) y a la categoría de variables III (tipos de mediaciones).
- Tabla (19) de frecuencias para las combinaciones de dos tipos de variables, las correspondientes a la categoría de variables II (palabras clave) y a la categoría de variables III (tipos de mediaciones).

Tabla 13: Modelo para el registro de las frecuencias de variables

CATEGORÍAS DE VARIABLES	VARIABLES	FRECUENCIA (número de unidades de análisis/sentido – párrafos – en las que se registra)	PORCENTAJE
I. Categorías del contexto discursivo	V1 SABER QUÉ		
	V2 SABER CÓMO		
	V3 SABER PARA QUÉ		
II. Palabras clave	<i>Función semántica y sintáctica</i>	<i>Función pragmática (sinónimos)</i>	
	V4 SUSTANTIVOS	V4.1 LA COMPETENCIA COMO CAPITAL COGNITIVO (SE): conocimientos, destrezas y actitudes	
		V4.2 LA COMPETENCIA COMO DESEMPEÑOS (SS): praxis profesional	
		V4.3 LA COMPETENCIA COMO EXPRESIÓN (SC): discurso	
		<i>Categoría epistemológica</i>	
		V4.4 REPRESENTACIÓN	
		V4.5 EXPRESIÓN	
		V4.6 ACTUACIÓN	
	<i>Función semántica y sintáctica</i>	<i>Función pragmática</i>	
	V5 ADJETIVOS	V5.1 CALIFICAR Competencia necesaria	
		V5.2 RELACIONAR Competencia profesional	
		V5.3 DETERMINAR Competencia múltiple	
		<i>Categoría epistemológica</i>	
		V5.4 REPRESENTACIÓN	
		V5.5 EXPRESIÓN	
		V5.6 ACTUACIÓN	
	<i>Función semántica y sintáctica</i>	<i>Función pragmática</i>	
	V6 VERBOS	V6.1 PENSAR Competencia como acto reflexivo	
		V6.2 DECIR Competencia como acto discursivo	
		V6.3 ACTUAR Competencia como acto instrumental	
		<i>Categoría epistemológica</i>	
		V6.4 REPRESENTACIÓN	
		V6.5 EXPRESIÓN	
		V6.6 ACTUACIÓN	
III. Tipos de mediaciones	V7 MEDIACIÓN ECOLÓGICA TIPO 1 (ME1) SE-SS-SC-SE+1		
	V8 MEDIACIÓN ECOLÓGICA TIPO 2 (ME2) SE-SC-SS-SE+1		
	V9 MEDIACIÓN SOCIAL TIPO 1 (MS1) SS-SC-SE-SS+1		
	V10 MEDIACIÓN SOCIAL TIPO 2 (MS2) SS-SE-SC-SS+1		
	V11 MEDIACIÓN COMUNICATIVA TIPO 1 (MC1) SC-SS-SE-SC+1		
	V12 MEDIACIÓN COMUNICATIVA TIPO 2 (MC2) SC-SE-SS-SC+1		

Combinaciones entre las tres categorías de variables: contexto discursivo, palabras clave y tipos de mediaciones

Tabla 14: Tipologías registradas de las 3 variables anteriores y sus frecuencias

Denominación Variable Tipo	Combinaciones de Variables	Frecuencias (orden descendente)
A	Saber qué^Verbo^ME1 V1^V6^V7	24
B	Saber cómo^Adjetivo^MS1 V2^V5^V9	16
C	Saber qué^Adjetivo^ME1 V1^V5^V7	15
D	Saber qué^Verbo^ME2 V1^V6^V8	13
E	Saber cómo^Adjetivo^MS2 V2^V5^V10	13
F	Saber para qué^Adjetivo^MC1 V3^V5^V11	12
G	Saber para qué^Verbo^MC1 V3^V6^V11	12
H	Saber qué^Adjetivo^ME2 V1^V5^V8	10
I	Saber cómo^Verbo^MS1 V2^V6^V9	10
J	Saber cómo^Sustantivo^MS1 V2^V4^V9	9
K	Saber para qué^Adjetivo^MC2 V3^V5^V12	9
L	Saber para qué^Verbo^MC2 V3^V6^V12	7
M	Saber para qué^Sustantivo^MC1 V3^V4^V11	6
N	Saber qué^Sustantivo^ME1 V1^V4^V7	4
O	Saber cómo^Sustantivo^MS2 V2^V4^V10	3
P	Saber para qué^Sustantivo^MC2 V3^V4^V12	3
Q	Saber qué^Sustantivo^ME2 V1^V4^V8	2
R	Saber cómo^Verbo^MS2 V2^V6^V10	2
Total de unidades de análisis		170

Tabla 15: Rangos de frecuencia de las tipologías anteriores

Denominación Variable Tipo	Combinaciones de Variables	Rangos de Frecuencia
A	Saber qué^Verbo^ME1 V1^V6^V7 Frecuencia (%) 14.1	1er. Rango
B	Saber cómo^Adjetivo^MS1 V2^V5^V9 Frecuencia (%) 9.4	2º. Rango
C	Saber qué^Adjetivo^ME1 V1^V5^V7 Frecuencia (%) 8.9	
D	Saber qué^Verbo^ME2 V1^V6^V8 Frecuencia (%) 7.6	3er. Rango
E	Saber cómo^Adjetivo^MS2 V2^V5^V10 Frecuencia (%) 7.6	
F	Saber para qué^Adjetivo^MC1 V3^V5^V11 Frecuencia (%) 7.05	
G	Saber para qué^Verbo^MC1 V3^V6^V11 Frecuencia (%) 7.05	
H	Saber qué^Adjetivo^ME2 V1^V5^V8 Frecuencia (%) 5.8	4º. Rango
I	Saber cómo^Verbo^MS1 V2^V6^V9 Frecuencia (%) 5.8	
J	Saber cómo^Sustantivo^MS1 V2^V4^V9 Frecuencia (%) 5.2	
K	Saber para qué^Adjetivo^MC2 V3^V5^V12 Frecuencia (%) 5.2	
L	Saber para qué^Verbo^MC2 V3^V6^V12 Frecuencia (%) 4.1	5º. Rango
M	Saber para qué^Sustantivo^MC1 V3^V4^V11 Frecuencia (%) 3.5	
N	Saber qué^Sustantivo^ME1 V1^V4^V7 Frecuencia (%) 2.3	
O	Saber cómo^Sustantivo^MS2 V2^V4^V10 Frecuencia (%) 1.7	6º. Rango
P	Saber para qué^Sustantivo^MC2 V3^V4^V12 Frecuencia (%) 1.7	
Q	Saber qué^Sustantivo^ME2 V1^V4^V8 Frecuencia (%) 1.1	
R	Saber cómo^Verbo^MS2 V2^V6^V10 Frecuencia (%) 1.1	

Tabla 16: Organización discursiva de las tipologías anteriores
(El discurso de las tipologías)

Denominación Variable Tipo	Combinaciones de Variables	Discurso
A	Saber qué^Verbo^ME1 V1^V6^V7 Frecuencia (%) 14.1	LA COMPETENCIA se expresa como un enunciado teórico (representación) referido a una actividad de naturaleza reflexiva (pensar), organizada cognitivamente. De un estado inicial (saber) se pasa a una relación productiva (hacer) que, a su vez, deviene interacción simbólica (poder ser), la cual da sentido al saber inicial.
B	Saber cómo^Adjetivo^MS1 V2^V5^V9 Frecuencia (%) 9.4	LA COMPETENCIA, expresada como una instrucción práctica (actuación), se califica, relaciona o determina (adjetiva) para prescribir una ejecución de naturaleza operativa, organizada relacionadamente. De un estado inicial (hacer) se pasa a la puesta en común de la actuación (poder ser), con la que ésta adquiere sentido en la forma de un producto cognitivo (saber), el cual reproduce, redefiniéndolo, el hacer original.
C	Saber qué^Adjetivo^ME1 V1^V5^V7 Frecuencia (%) 8.9	LA COMPETENCIA se expresa como un enunciado teórico (representación) referido a una actividad de naturaleza reflexiva, organizada cognitivamente y calificada, relacionada o determinada para adjetivar su función pragmática. De un estado inicial (saber) se pasa a una relación productiva (hacer) que, a su vez, deviene interacción simbólica (poder ser), misma que da sentido al saber inicial.
D	Saber qué^Verbo^ME2 V1^V6^V8 Frecuencia (%) 7.6	LA COMPETENCIA se expresa como un enunciado teórico (representación) referido a una actividad de naturaleza reflexiva (pensar), organizada cognitivamente. Desde un estado inicial (saber) se significa al discurso (poder ser) que normativizará socialmente la relación, de naturaleza adaptativa, entre los saberes y sus ejecuciones (saber reelaborado).
E	Saber cómo^Adjetivo^MS2 V2^V5^V10 Frecuencia (%) 7.6	LA COMPETENCIA, expresada como una instrucción práctica (actuación), se califica, relaciona o determina (adjetiva) para prescribir una ejecución de naturaleza operativa, organizada relacionadamente. A partir de un estado inicial (hacer), la actuación se adapta cognitivamente al entorno donde se escenifica (saber), dotando así de sentido la praxis (poder ser) y, por ende, redefiniendo la ejecución original.
F	Saber para qué^Adjetivo^MC1 V3^V5^V11 Frecuencia (%) 7.05	LA COMPETENCIA se expresa como un relato interpretativo de la intencionalidad de sus representaciones, organizado simbólicamente. Desde una perspectiva pragmática, la narración califica, relaciona o determina (adjetiva) la competencia explicitando su sentido. Desde un estado inicial (el ser potestativo o desiderativo) se formulan los preceptos de un tipo de relación(es) (hacer), cuyos productos sociales permiten el ajuste ergonómico entre la praxis y su sedimento cognitivo (saber); este último, factor de re-afirmación del poder-ser.
G	Saber para qué^Verbo^MC1 V3^V6^V11 Frecuencia (%) 7.05	LA COMPETENCIA se expresa como un relato interpretativo de la intencionalidad de sus representaciones, organizado simbólicamente como acto discursivo (la competencia como un <i>decir</i>). Desde un estado inicial (el ser potestativo o desiderativo) se formulan los preceptos de un tipo de relación(es) (<i>hacer</i>), cuyos productos sociales permiten el ajuste ergonómico entre la praxis y su sedimento cognitivo (saber), como re-afirmación del poder-ser.
H	Saber qué^Adjetivo^ME2 V1^V5^V8 Frecuencia (%) 5.8	LA COMPETENCIA se expresa como un enunciado teórico (representación) referido a una actividad de naturaleza reflexiva, organizada cognitivamente y calificada, relacionada o determinada para adjetivar su función pragmática. Desde un estado inicial (saber) se significa al discurso (poder ser) que normativizará socialmente la relación, de naturaleza adaptativa, entre los saberes y sus ejecuciones (saber reelaborado).
I	Saber cómo^Verbo^MS1 V2^V6^V9 Frecuencia (%) 5.8	LA COMPETENCIA se expresa como una instrucción práctica: la ejecución de un acto instrumental de naturaleza operativa. De un estado inicial (hacer) se pasa a la puesta en común de la actuación (poder ser), con la que ésta adquiere sentido en la forma de un producto cognitivo (saber), el cual reproduce, redefiniéndolo, el hacer original.

J	Saber cómo^Sustantivo^MS1 V2^V4^V9 Frecuencia (%) 5.2	LA COMPETENCIA, en tanto instrucción práctica, se denomina a través de sinónimos del término para referirse a tipos específicos de actos instrumentales. El o los nombre(s) empleado(s), en todos los casos, aluden a ejecuciones de naturaleza operativa. De un estado inicial (hacer) se pasa a la puesta en común de la actuación (poder ser), con la que ésta adquiere sentido en la forma de un producto cognitivo (saber), el cual reproduce, redefiniéndolo, el hacer original.
K	Saber para qué^Adjetivo^MC2 V3^V5^V12 Frecuencia (%) 5.2	LA COMPETENCIA se expresa como un relato interpretativo de la intencionalidad de sus representaciones, organizado simbólicamente. Desde una perspectiva pragmática, la narración califica, relaciona o determina (adjetiva) la competencia explicitando su sentido. La potestad de ser (estado inicial) otorga inteligibilidad al capital cognitivo que le subyace. Este saber se ajusta ergonómicamente a las actuaciones (hacer) que han de normar, socialmente, la facultad re-significada del poder ser.
L	Saber para qué^Verbo^MC2 V3^V6^V12 Frecuencia (%) 4.1	LA COMPETENCIA se expresa como un relato interpretativo de la intencionalidad de sus representaciones, organizado simbólicamente como acto discursivo (<i>la competencia</i> como un <i>decir</i>). La potestad de ser (estado inicial) otorga inteligibilidad al capital cognitivo que le subyace. Este saber se ajusta ergonómicamente a las actuaciones (hacer) que han de normar, socialmente, la facultad re-significada del poder ser.
M	Saber para qué^Sustantivo^MC1 V3^V4^V11 Frecuencia (%) 3.5	LA COMPETENCIA, a través de variaciones nominales (sinónimos), se presenta como relato interpretativo que da cuenta de la intención de sus representaciones, mediante una organización de naturaleza simbólica. Desde un estado inicial (el ser potestativo o desiderativo) se formulan los preceptos de un tipo de relación(es) (hacer), cuyos productos sociales permiten el ajuste ergonómico entre la praxis y su sedimento cognitivo (saber); este último, factor de re-afirmación del poder-ser.
N	Saber qué^Sustantivo^ME1 V1^V4^V7 Frecuencia (%) 2.3	LA COMPETENCIA (actividad reflexiva), mediante el uso de denominadores, se sustantiva como una representación de orden teórico, organizada desde bases cognitivas. De un estado inicial (saber) se pasa a una relación productiva (hacer) que, a su vez, deviene interacción simbólica (poder ser), misma que da sentido al saber inicial.
O	Saber cómo^Sustantivo^MS2 V2^V4^V10 Frecuencia (%) 1.7	LA COMPETENCIA, en tanto instrucción práctica, se denomina a través de sinónimos del término para referirse a tipos específicos de actos instrumentales. El o los nombre(s) empleado(s), en todos los casos, aluden a ejecuciones de naturaleza operativa. A partir de un estado inicial (hacer), la actuación se adapta cognitivamente al entorno donde se escenifica (saber), dotando así de sentido la praxis (poder ser) y, por ende, redefiniendo la ejecución original.
P	Saber para qué^Sustantivo^MC2 V3^V4^V12 Frecuencia (%) 1.7	LA COMPETENCIA, a través de variaciones nominales (sinónimos), se presenta como relato interpretativo que da cuenta de la intención de sus representaciones, mediante una organización de naturaleza simbólica. La potestad de ser (estado inicial) otorga inteligibilidad al capital cognitivo que le subyace. Este saber se ajusta ergonómicamente a las actuaciones (hacer) que han de normar, socialmente, la facultad re-significada del poder ser.
Q	Saber qué^Sustantivo^ME2 V1^V4^V8 Frecuencia (%) 1.1	LA COMPETENCIA (actividad reflexiva), mediante el uso de denominadores, se sustantiva como una representación de orden teórico, organizada desde bases cognitivas. De un estado inicial (saber) se pasa a una relación productiva (hacer) que, a su vez, deviene interacción simbólica (poder ser), misma que da sentido al saber inicial.
R	Saber cómo^Verbo^MS2 V2^V6^V10 Frecuencia (%) 1.1	LA COMPETENCIA se expresa como una instrucción práctica: la ejecución de un acto instrumental de naturaleza operativa. A partir de un estado inicial (hacer), la actuación se adapta cognitivamente al entorno donde se escenifica (saber), dotando así de sentido la praxis (poder ser) y, por ende, redefiniendo la ejecución original.

Contexto discursivo y palabra clave

Tabla 17: Tipologías de combinación de 2 variables: contexto discursivo y palabra clave

COMBINACIÓN	FRECUENCIA
V1 ^ V4 Saber qué ^ Sustantivo	6
V1 ^ V5 Saber qué ^ Adjetivo	25
V1 ^ V6 Saber qué ^ Verbo	37
V2 ^ V4 Saber cómo ^ Sustantivo	12
V2 ^ V5 Saber cómo ^ Adjetivo	29
V2 ^ V6 Saber cómo ^ Verbo	12
V3 ^ V4 Saber para qué ^ Sustantivo	9
V3 ^ V5 Saber para qué ^ Adjetivo	21
V3 ^ V6 Saber para qué ^ Verbo	19

Comentario

La *competencia* como un *saber qué*, en el contexto de los discursos curriculares analizados, funciona pragmáticamente como *verbo* en la mayoría de los casos, es decir, en el mayor número de unidades de sentido (párrafos) revisadas. En un segundo lugar aparece su función *adjetivadora*, y en muy pocas ocasiones, que no alcanzan relevancia en las frecuencias, su operación pragmática corresponde a la de un *sustantivo*. Lo anterior significa que cuando la *competencia*, vista desde el Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social (MDCS), parte de un estado inicial situado en el sistema ecológico-adaptativo, se construye fundamentalmente como un “acto”, como la *acción* de un *pensar*, de un *decir* o de un *actuar*. Así, el *saber qué* se prioriza como verbo: *reflexionar*, *expresar*, *ejecutar*. En segundo orden pero con frecuencia aún significativa, ese *saber qué* tiende a *calificar*, *relacionar* o *determinar* la *competencia*, esto es, la adjetiva. Aquí, el capital cognitivo acumulado por los sujetos representa el

punto de partida (estado inicial) de esa modalidad de enseñanza-aprendizaje que son las *competencias*. Dicho capital se caracteriza, se tipifica, se califica a través de la pragmática de la adjetivación. Como lo señalamos anteriormente, muy contadas veces (irrelevantes en cuestión de frecuencia) el *saber qué* se sustantiva en el texto curricular. Es decir, no se le asocia con términos que pudiesen ampliar el concepto de *competencia*.

La *competencia* en tanto *saber cómo*, sobre todo *califica, relaciona o determina* desempeños y funciones a lo largo de los planes de estudio de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Al actuar como “adjetivo”, la *competencia* (unidad léxico-temática) se define como *necesaria* (perfil de egreso), *profesional* (específica de un campo de conocimiento y actuación) o *múltiple* (estructuración compleja-espiral-dialéctica de procesos cognitivos, de interacción y de intercambio simbólico). La *competencia* múltiple, cabe destacarlo, no alcanza una frecuencia mínimamente destacable en los textos analizados. Cuando la *competencia* es *adjetivo*, el sistema social (SS en el MDCS) le atribuye cualidades a fin de situarla, y así, legitimarla y normativizarla en el contexto de los campos laboral y profesional. Los casos en los que la *competencia*, pragmáticamente, funciona a manera de *sustantivo* o de *verbo*, son exactamente los mismos; casos éstos, considerablemente inferiores en número a aquellos en los que la función es *adjetiva*. No obstante, habrá que puntualizar que si en los planes de estudio universitarios la noción de *competencia* no está calificando un desempeño, igualmente puede *resemantizarse* a través de sinónimos o describirse como un acto reflexivo, discursivo o instrumental de interacción.

La *competencia* como un *saber para qué*, actúa ya como *adjetivo*, ya como *verbo*, en casi el mismo número de veces; las ocasiones en que funciona como *sustantivo* son mínimas, y por ello, irrelevantes en términos de frecuencias. Esto nos indica que la *competencia-adjetivo* o la *competencia-verbo* potencian el relato que da sentido a la modalidad educativa que nos ocupa. Definen la intención (*competencia necesaria, profesional o múltiple*) e interpretan el acto (*pensar, decir o actuar*). El *saber para qué* parte (MDCS) del sistema de comunicación (SC). El punto inicial de la *competencia* como proceso-relación es la cultura, ámbito de producción-circulación-consumo de significaciones. Los planes de estudio analizados, cuando narrativamente discurren siguiendo el concepto de *competencia* desde el dominio comunicacional, optan por adjetivar o verbalizar el término: clasificarlo o dinamizarlo para su

interpretación. Destaca el hecho de que este *saber para qué*, estructurado bajo un esquema de representaciones, no aparezca ensayado en los currícula universitarios a través de una función sustantiva. Consideramos que la *competencia*, al adolecer de polisemia en el relato, queda circunscrita a los descriptores de los discursos dominantes de la academia y del mercado, sin novedades que destacar respecto a un intento de reelaboración interpretativa de la noción desde el campus universitario y su planeación curricular.

Contexto discursivo y mediaciones

Tabla 18: Tipología según combinaciones de 2 variables: contexto discursivo y mediaciones

COMBINACIÓN	FRECUENCIA y PORCENTAJE
V1 ^ V7 (Saber qué ^ ME1)	43 (63 %)
V1 ^ V8 (Saber qué ^ ME2)	25 (37 %)
V2 ^ V9 (Saber cómo ^ MS1)	35 (66 %)
V2 ^ V10 (Saber cómo ^ MS2)	18 (34 %)
V3 ^ V11 (Saber para qué ^ MC1)	30 (61 %)
V3 ^ V12 (Saber para qué ^ MC2)	19 (39 %)

Comentario

La *competencia*, si es un *saber qué*, es decir, un conocimiento proposicional referido a objetos en el contexto de los espacios educativos, procesualmente desde el instrumento interpretativo del MDCS, parte de un estado inicial ubicado en el sistema ecológico. La pregunta a dilucidar es si en los planes de estudio revisados, partiendo de ese sistema cognitivo inicial, el *movimiento secuencial* se orienta hacia el sistema de comunicación o hacia el sistema social. Dicho de otra manera, ¿el capital cognitivo hace primero inteligible la *competencia*, o bien, se orienta primero ergonómicamente a los contextos prácticos de los desempeños profesionales? De las frecuencias obtenidas, concluimos que la segunda opción es la dominante: en más del 60% de los casos, la *competencia* es un *saber qué* vinculado con el espacio social de los campos laboral y profesional. Sólo después, los desempeños adquieren preceptivamente significación, y finalmente, proporcionan inteligibilidad al capital cognitivo. Es minoritaria la secuencia dialéctica en la que del sistema cognitivo se pasa a significar discursivamente la *competencia*, y sólo después, ésta adquiere la dimensión de los desempeños

profesionales. Concluimos que si la *competencia* emerge como noción desde el acervo cognitivo universitario, evoluciona dialécticamente después hacia las prácticas sociales que la concretan y legitiman. La universidad no prioriza la previa significación de su *modelo competencial* antes de someterlo al contexto laboral; por el contrario, el contexto laboral es el que organiza el *sentido*, y no al revés, que sea el *sentido universitario de las competencias* el que organiza la praxis del desempeño profesional.

La *competencia*, en su especificidad de un *saber cómo*, esto es, conocimiento procedimental en relación con las prácticas de desempeños profesionales dentro del campo laboral, encuentra en el sistema social su punto de inicio. Partiendo de las relaciones sociales que supone la ejecución de la *competencia*, la cuestión es saber si la adquisición de la *competencia* se orienta hacia el sistema de comunicación o hacia el sistema ecológico-adaptativo. Lo que nos preguntamos aquí es: ¿los desempeños profesionales reciben preceptivamente significación del *poder ser* que supone la *competencia*, para que luego ésta se torne inteligible al capital cognitivo necesario para el ajuste ergonómico a la praxis, o, más bien, se registra primero el paso del desempeño profesional a su conocimiento posible, y luego un posterior ajuste de ese saber a su significado, y finalmente, un ajuste preceptivo entre lo que significa la *competencia* y su ejecución profesional? Las frecuencias del análisis nos permiten constatar que es la primera alternativa la que arroja una mayor incidencia: el 66 por ciento. Este dato nos revela que el *discurso universitario* sobre las *competencias* emana del contexto social, y que es ahí donde se escenifica la dinámica de los campos laboral y profesional. El *sentido*, entonces, proviene de los *desempeños*. Una vez que la noción (*competencia*) se ha *relatado*, sus representaciones se desplazan hacia el capital cognitivo de los sujetos-actores del proceso enseñanza-aprendizaje, con lo que se espera que éstos logren adaptar su infraestructura mental a los ámbitos de la concreción práctica de su profesión. Es posible concluir, por otra parte y sobre la base de estos resultados, que la universidad no prioriza el ejercicio reflexivo simultáneo a la actuación profesional; antes bien la vuelve precepto, norma, discurso.

La *competencia*, cuando se formula en términos de un *saber para qué*, representa el *poder ser* (potestativo y desiderativo) a partir de la interpretación que los discursos permiten, cuyo propósito fundamental es aprender a significar textos en el contexto de la dinámica cultural. Planteada así, la *competencia* arranca del sistema de

comunicación. Existen dos posibles derroteros para su movimiento dialéctico, abstraído para fines de análisis desde el Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social (MDCS). Uno: la *competencia* – discurso – se significa “en” y “desde” el currículo universitario para prescribir (ajuste preceptivo) un tipo de desempeño profesional, es decir, un *guión* sobre las funciones sociales que el profesionista deberá cumplir. Serán esas prácticas las que deban articularse, en un segundo momento, con el capital cognitivo acumulado y acumulable por los sujetos del aprendizaje, los cuales entonces, en un tercer momento, dispondrán de los recursos reflexivos para entender (inteligibilidad) el texto (plan de estudios) que orienta su formación universitaria. Dos: la *competencia* – discurso – se contextualiza, primero, en la *cultura*, representando ésta la compleja agregación de nociones que alimentan el *capital cognitivo* del universitario. Tras ese ajuste inicial y prioritario de su inteligibilidad, el currículo ajusta ergonómicamente el saber reflexivo sobre la *competencia* y su expresión en términos de funciones, prácticas y desempeños, para que éstos, finalmente, legitimen (ajuste preceptivo) el discurso plasmado en los planes de estudio. Más del 60 por ciento de las unidades de análisis (párrafos) cumplen con la primera alternativa: del sistema de comunicación al sistema social, y luego al sistema ecológico... Habiendo, pues, tres *discursos* posibles dentro de la *narrativa curricular*, el textual del plan de estudios, el práctico del campo laboral-profesional y el del marco cultural que los engloba a ambos, todo indica que el diálogo, de facto, se circunscribe al *discurso* de los currícula y al *discurso* a propósito del mercado de trabajo; el dominio de la *cultura* es subsidiario.

Palabra clave y mediaciones

Tabla 19: Tipologías de combinaciones de 2 variables: palabra clave y mediaciones

COMBINACIONES	FRECUENCIAS
V4 ^ V7 Sustantivo ^ ME1	4
V4 ^ V8 Sustantivo ^ ME2	2
V4 ^ V9 Sustantivo ^ MS1	9 (33 %)
V4 ^ V10 Sustantivo ^ MS2	3
V4 ^ V11 Sustantivo ^ MC1	6
V4 ^ V12 Sustantivo ^ MC2	3
V5 ^ V7 Adjetivo ^ ME1	15
V5 ^ V8 Adjetivo ^ ME2	10
V5 ^ V9 Adjetivo ^ MS1	16 (21%)
V5 ^ V10 Adjetivo ^ MS2	13
V5 ^ V11 Adjetivo ^ MC1	12
V5 ^ V12 Adjetivo ^ MC2	9
V6 ^ V7 Verbo ^ ME1	24 (35%)
V6 ^ V8 Verbo ^ ME2	13
V6 ^ V9 Verbo ^ MS1	10
V6 ^ V10 Verbo ^ MS2	2
V6 ^ V11 Verbo ^ MC1	12
V6 ^ V12 Verbo ^ MC2	7

Comentario

Según la tabla anterior, cuando la Palabra Clave *competencia* se expresa por sustantivos en los textos curriculares, la mediación que describe, interpretada desde el MDCS, es de dos tipos: o su punto de arranque es el sistema social que prescribe el sentido de los desempeños, o bien, se parte del discurso para prescribir su desempeño profesional (SS→SC o SC→SS). Las demás mediaciones posibles son irrelevantes por su frecuencia en los resultados del análisis. Así, la *competencia* se “ nombra ” para ajustar el *discurso* de esta modalidad educativa al contexto socio-laboral-profesional que la explica y legitima.

Cuando la *competencia califica, relaciona o determina* la relación social en que se expresa, es decir, cuando en el discurso de los planes de estudio la *competencia* funciona semántica y sintácticamente como *adjetivo*, adquiere cualquiera de las formas mediacionales contenidas en el Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social. Acaso, por su frecuencia en el análisis, destaque con cierto margen la mediación social del Tipo 1, aquella en la que entre el sistema social y el sistema de comunicación se da un ajuste de orden preceptivo. Otra vez, como ocurre con la función sustantiva, los campos profesional y laboral orientan el sentido (discurso) de las *competencias*, en este caso, para clasificarlas, tipificarlas, organizarlas en términos de su carácter ya sea “necesario”, “profesional” o “múltiple”. Pero el hecho de que la *competencia como adjetivo* esté presente, sin diferencias significativas, en todos los tipos posibles de mediación, nos indica que dicha función es polivalente para todas las articulaciones entre los sistemas ecológico, social y de comunicación, en tanto puntos iniciales de la dinámica dialéctica de la *competencia como relación*.

Cuando la *competencia* es *verbo*, en cambio, las frecuencias se radicalizan. Con una diferencia muy marcada, la *competencia*, en la mayoría de los casos, se plantea en términos de un “*pensar→ actuar→ decir→ pensar...*”. Significa que, curricularmente, desde la planificación docente universitaria, la *competencia como acto reflexivo* deviene *competencia como acto instrumental*, y luego, al final, *competencia como acto discursivo*. Los planes de estudio, entonces, presuponen un ajuste *ergonómico* entre pensamiento y acción; el acto ha de prescribir el significado de lo pensado y, lo significado, hará inteligible el pensamiento. Tal es el diseño dialéctico que nuestro

análisis nos devela en los casos donde la *competencia* se *verbaliza*. Cabe apuntar, también, que hay dos tipos de mediación irrelevantes por su baja frecuencia: la que parte del *actuar* y se articula con el *pensar* y la que se inicia en el *decir* para orientarse hacia el *pensar*: mediación social y mediación de comunicación, ambas del Tipo 2. Parece obviarse que los currícula universitarios, cuando conciben la *competencia* como un *desempeño* o como un *discurso*, no la problematizan directamente desde el capital cognitivo, desde el ámbito de la reflexividad, desde el sedimento cultural que la soporta. Del actuar al decir, de la expresión al acto; la reflexión, siempre, después.

6.3 De los cruces bivariantes y trivariantes

En este apartado presentamos los análisis de resultados por estadísticos descriptivos (tablas de contingencia) correspondientes a las combinaciones de dos y tres variables. Se han considerado aquí sólo aquellas correlaciones que no fueron analizadas ya anteriormente y que estimamos, debían ser presentadas y comentadas. En primer término se exponen, para cada cruce de variables, las tablas de contingencia y sus respectivos gráficos de barras; posteriormente, los comentarios en extenso a los distintos cruces entre variables. Las combinaciones de variables analizadas son las siguientes:

- Programa vs Contexto vs Keyword.Adjetivo.Pragmática

Esta correlación de tres variables únicamente arroja datos sobresalientes para los casos de los programas educativos de Bibliotecología y Ciencias de la Comunicación.

- Programa vs Contexto vs Keyword.Verbo.Pragmática

Esta combinación trivariable produce resultados destacables en los programas de Agroecología, Enfermería y Estomatología.

- Programa vs Contexto vs Keyword.Sustantivo.Pragmática

Este cruce de variables no aparece registrado ya que no aporta elementos relevantes para los fines de la investigación. En todo caso, el lector podrá remitirse al Anexo *Tablas de Contingencia* para disponer de los datos que arrojó esta combinación, así como el resto de los cruces formulados.

Completan este repertorio los cruces siguientes, con sus respectivas tablas y comentarios:

- Keyword.Sustantivo.Pragmática vs Contexto
- Keyword.Adjetivo.Pragmática vs Contexto
- Keyword.Verbo.Pragmática vs Contexto

- Keyword.Sustantivo.Pragmática vs Mediaciones
- Keyword.Adjetivo.Pragmática vs Mediaciones
- Keyword.Verbo.Pragmática vs Mediaciones
- Keyword.Sustantivo.Pragmática vs Keyword.Sustantivo.Epistemes
- Keyword.Adjetivo.Pragmática vs Keyword.Adjetivo.Epistemes
- Keyword.Verbo.Pragmática vs Keyword.Verbo.Epistemes

Interpretación de tablas de contingencia y gráficos de barras

Tabla 20: Tabla de contingencia Keyword.Adjetivos.Pragmática * Contexto * Programa						
% dentro de Keyword.Adjetivos.Pragmática						
Programa			Contexto			Total
			Saber qué	Saber cómo	Saber para qué	
Agroecología	Keyword.Adjetivos.Pragmática	En relación al conjunto de palabras clave	48.3%	20.7%	31.0%	100.0%
		Calificar		100.0%		100.0%
		Relacionar	37.5%	37.5%	25.0%	100.0%
		Determinar			100.0%	100.0%
Bibliotecología	Keyword.Adjetivos.Pragmática	En relación al conjunto de palabras clave	40.0%	53.3%	6.7%	100.0%
		Calificar		66.7%	33.3%	100.0%
		Relacionar	46.7%	26.7%	26.7%	100.0%
Comunicación	Keyword.Adjetivos.Pragmática	En relación al conjunto de palabras clave	42.3%	15.4%	42.3%	100.0%
		Calificar	33.3%	66.7%		100.0%
		Relacionar	25.0%	25.0%	50.0%	100.0%
		Determinar	50.0%	33.3%	16.7%	100.0%
Enfermería	Keyword.Adjetivos.Pragmática	En relación al conjunto de palabras clave	33.3%	26.7%	40.0%	100.0%
		Calificar		100.0%		100.0%
		Relacionar	33.3%	33.3%	33.3%	100.0%
		Determinar		100.0%		100.0%
Estomatología	Keyword.Adjetivos.Pragmática	En relación al conjunto de palabras clave	70.0%	20.0%	10.0%	100.0%
		Calificar	50.0%		50.0%	100.0%
		Relacionar	42.9%	42.9%	14.3%	100.0%
		Determinar		100.0%		100.0%
Total de Programas	Keyword.Adjetivos.Pragmática	En relación al conjunto de palabras clave	45.3%	25.3%	29.5%	100.0%
		Calificar	21.4%	64.3%	14.3%	100.0%
		Relacionar	36.5%	30.8%	32.7%	100.0%
		Determinar	33.3%	44.4%	22.2%	100.0%

Considerado el total de los programas, la función adjetiva de *calificar* (competencias básicas o necesarias), está en relación, sobre todo, con el *saber cómo* (64.3%).

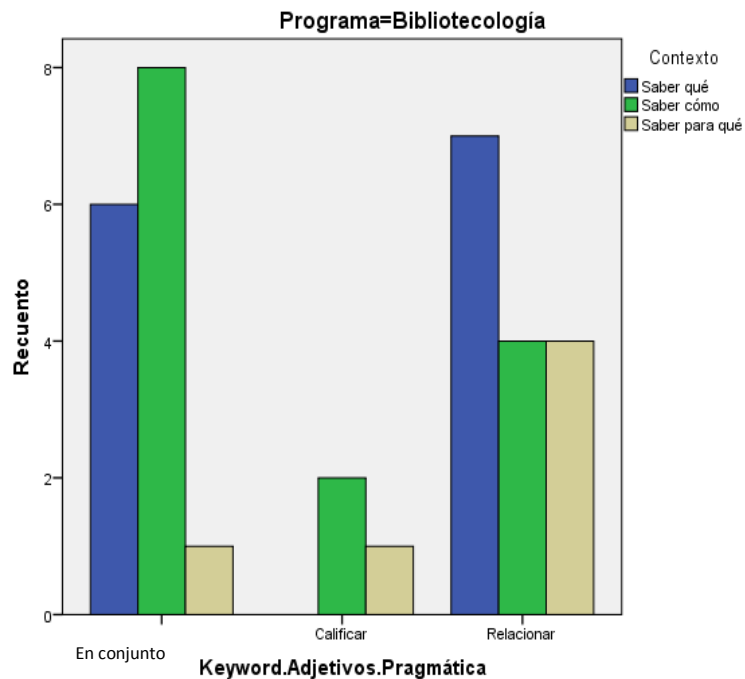


Figura 1: Las *competencias básicas o necesarias*, definidas por la función adjetivadora de *calificar*, se relacionan fundamentalmente con el *saber cómo*. En cambio, las *competencias profesionales o específicas*, caracterizadas por la función adjetivadora de *relacionar*, se corresponden mayoritariamente con el *saber qué*.

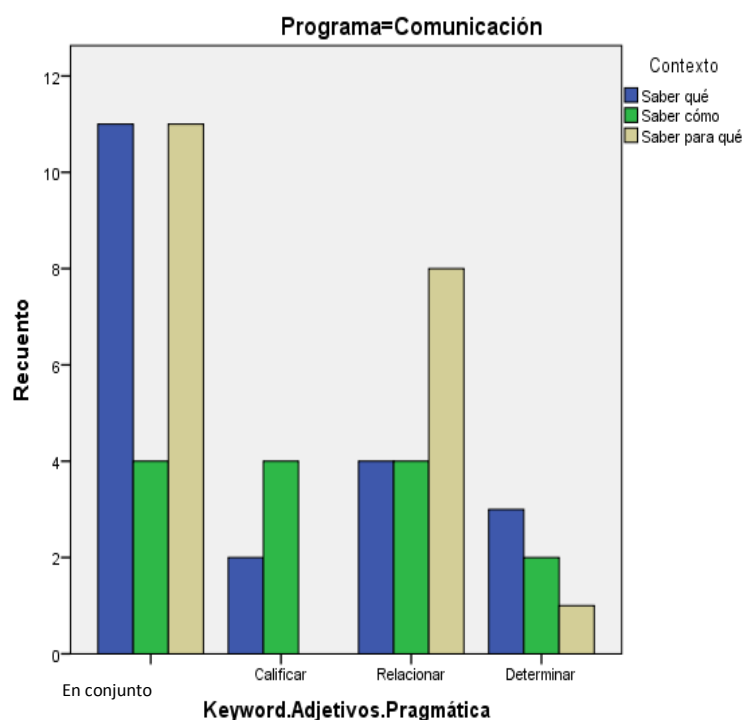


Figura 2: Cuando el adjetivo *relaciona*, es decir, cuando define las *competencias profesionales*, lo hace en relación con el *saber para qué*. Cuando el adjetivo *califica*, esto es, cuando alude a las *competencias básicas*, lo hace desde el

Tabla 21: Tabla de contingencia Keyword.Verbos.Pragmática * Contexto * Programa						
% dentro de Keyword.Verbos.Pragmática						
Programa			Contexto			Total
			Saber qué	Saber cómo	Saber para qué	
Agroecología	Keyword.Verbos.Pragmática	En relación al conjunto de palabras clave	27.3%	45.5%	27.3%	100.0%
		Pensar	75.0%		25.0%	100.0%
		Decir	75.0%		25.0%	100.0%
		Actuar	50.0%	10.0%	40.0%	100.0%
Bibliotecología	Keyword.Verbos.Pragmática	En relación al conjunto de palabras clave	33.3%	41.7%	25.0%	100.0%
		Pensar	100.0%			100.0%
		Decir	100.0%			100.0%
		Actuar	33.3%	66.7%		100.0%
Comunicación	Keyword.Verbos.Pragmática	En relación al conjunto de palabras clave	27.3%	39.4%	33.3%	100.0%
		Pensar	75.0%		25.0%	100.0%
		Decir	42.9%		57.1%	100.0%
		Actuar	33.3%	16.7%	50.0%	100.0%
Enfermería	Keyword.Verbos.Pragmática	En relación al conjunto de palabras clave	20.0%	40.0%	40.0%	100.0%
		Pensar	100.0%			100.0%
		Decir	20.0%	20.0%	60.0%	100.0%
		Actuar	20.0%	60.0%	20.0%	100.0%
Estomatología	Keyword.Verbos.Pragmática	En relación al conjunto de palabras clave	46.2%	30.8%	23.1%	100.0%
		Pensar	100.0%			100.0%
		Decir		100.0%		100.0%
		Actuar	66.7%	33.3%		100.0%
Total de Programas	Keyword.Verbos.Pragmática	En relación al conjunto de palabras clave	30.4%	40.2%	29.4%	100.0%
		Pensar	85.0%		15.0%	100.0%
		Decir	44.4%	11.1%	44.4%	100.0%
		Actuar	40.0%	33.3%	26.7%	100.0%

Considerado el total de los programas destaca la *competencia* como un pensar en relación con el *saber qué* (frecuencia de un 85%).

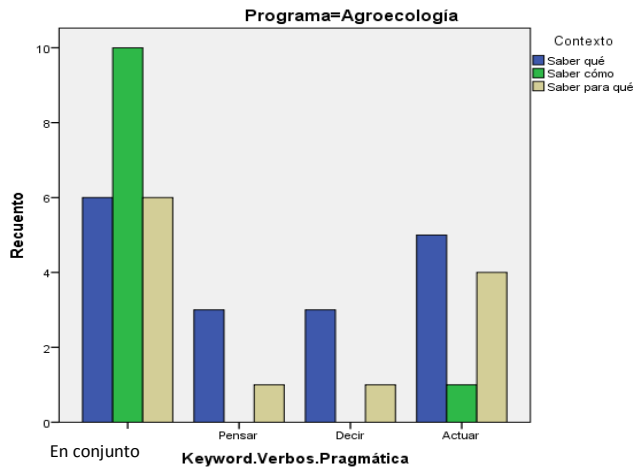


Figura 3: La *competencia*, verbalizada como un *pensar* o como un *decir*, proviene en ambos casos del *saber qué*. Así lo indican frecuencias de un 75%.

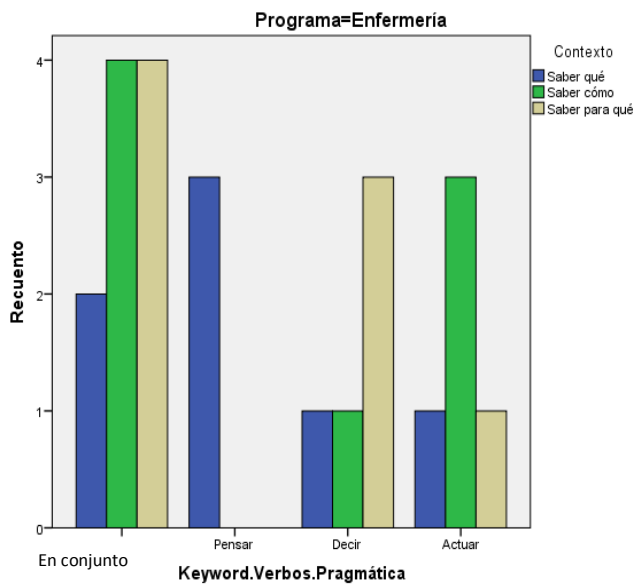


Figura 4: La *competencia* como un *pensar* se corresponde al 100% con el *saber qué*. *Competencia* como un *decir* y como un *actuar*, se relacionan mayoritariamente con el *saber para qué* y el *saber cómo*, respectivamente; en ambos casos, con una frecuencia del 60%.

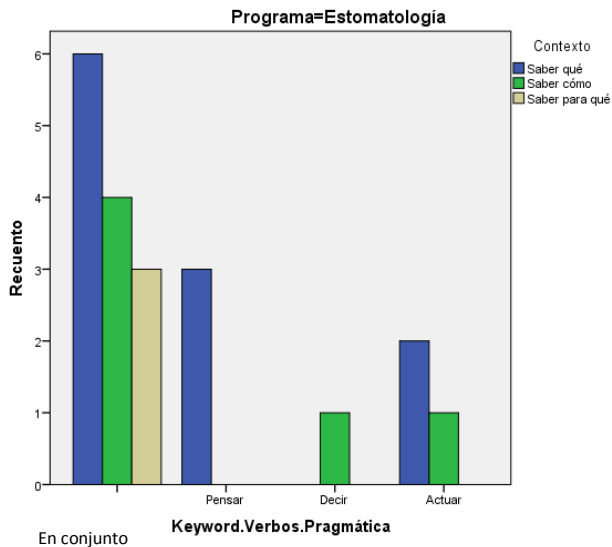


Figura 5: El *saber qué* define al 100% la *competencia* verbalizada como un *pensar*, el *saber cómo* hace lo propio con la *competencia* como un *decir*; y en el caso de la *competencia* verbalizada como un *actuar*, es el *saber qué* quien la

Tabla 22: Tabla de contingencia Keyword.Adjetivos.Pragmática * Mediaciones								
% dentro de Keyword.Adjetivos.Pragmática								
		Mediaciones						Total
		ME1	ME2	MS1	MS2	MC1	MC2	
Keyword.Adjetivos. Pragmática	En relación al conjunto de palabras clave	29.5%	15.8%	20.0%	5.3%	18.9%	10.5%	100.0 %
	Calificar	21.4%		57.1%	7.1%	14.3%		100.0 %
	Relacionar	23.1%	13.5%	15.4%	15.4%	17.3%	15.4%	100.0 %
	Determinar		33.3%		44.4%	11.1%	11.1%	100.0 %
Total		25.3%	14.7%	20.6%	10.6%	17.6%	11.2%	100.0 %

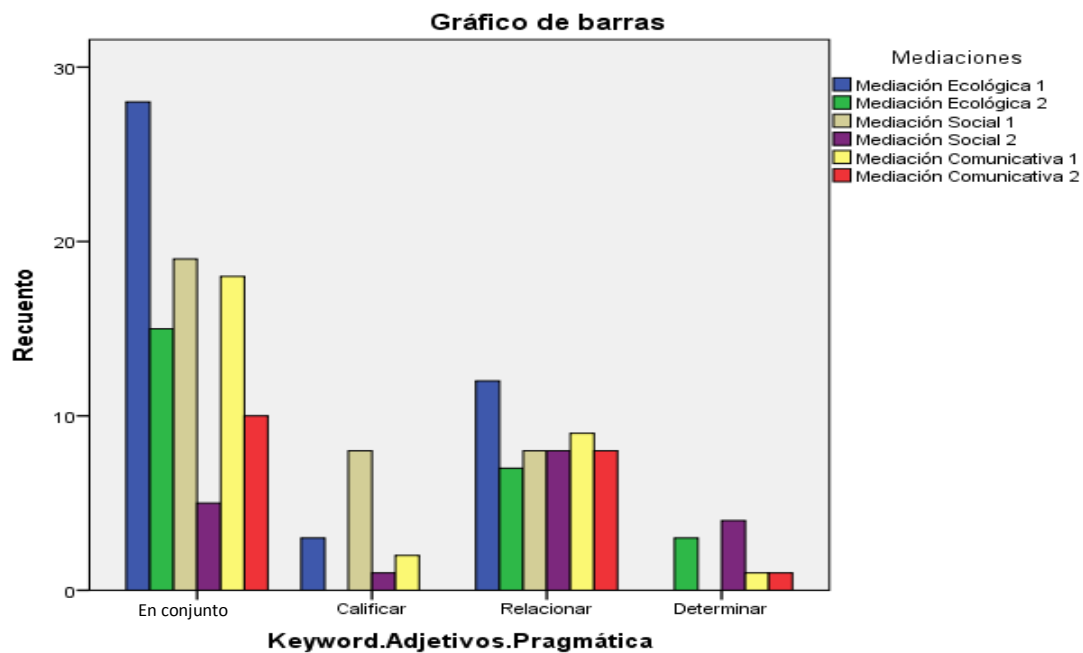


Figura 6

Cuando la *palabra clave* funciona como *adjetivo* lo hace *calificando* las llamadas *competencias básicas o necesarias*, en su mayoría (57%) relacionada con la *mediación social del tipo 1*. Con ello podemos concluir que la Universidad opta por *imaginar* el perfil ejecutivo de los egresados con la mirada puesta en el mercado profesional, soslayando la emergencia constructiva del campo educativo y del campo cultural que lo engloban. La tabla muestra, por otro lado, un claro factor de equilibrio: los desempeños de los egresados en el campo laboral *se piensan* tanto desde el sistema eco-adaptativo (SE), como desde el social (SS) y el de comunicación (SC).

Tabla 23: Tabla de contingencia Keyword.Verbo.Pragmática * Mediaciones								
% dentro de Keyword.Verbo.Pragmática								
		Mediaciones						Total
		ME1	ME2	MS1	MS2	MC1	MC2	
Keyword.Verbo.Pragmática	En relación al conjunto de palabras clave	18.6%	11.8%	24.5%	15.7%	17.6%	11.8%	100.0%
	Pensar	50.0%	35.0%			5.0%	10.0%	100.0%
	Decir	27.8%	16.7%	5.6%	5.6%	33.3%	11.1%	100.0%
	Actuar	30.0%	10.0%	30.0%	3.3%	16.7%	10.0%	100.0%
Total		25.3%	14.7%	20.6%	10.6%	17.6%	11.2%	100.0%

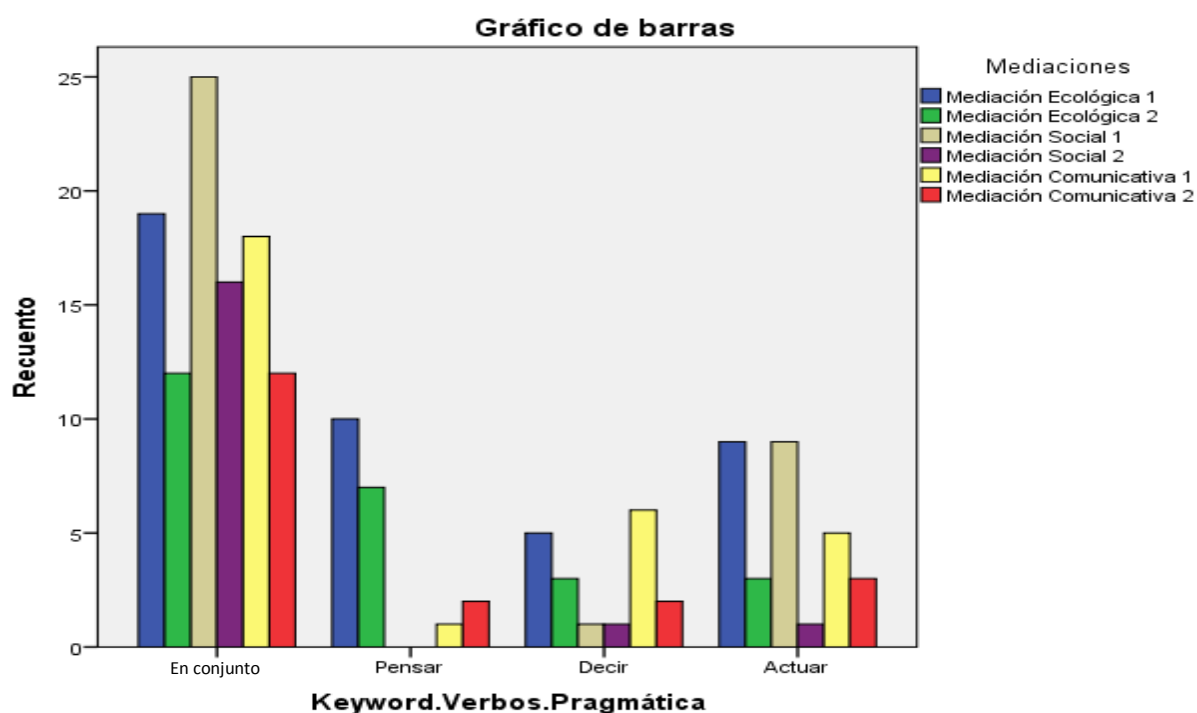


Figura 7

Las mediaciones ecológicas son las dominantes ahí donde la *competencia* deviene, pragmáticamente, *acto reflexivo*. Normal. Consistente. Cuestión a destacar: la mediación ecológica 1 es más concurrente que la 2 en estos casos. ¿Interpretación? Se privilegia el desplazamiento del sistema ecológico al sistema social, por encima del comunicativo.

Tabla 24: Tabla de contingencia Keyword.Sustantivos.Pragmática * Mediaciones								
% dentro de Keyword.Sustantivos.Pragmática								
		Mediaciones						Total
		ME1	ME2	MS1	MS2	MC1	MC2	
Keyword.Sustantivos.Pragmática	En relación al conjunto de palabras clave	27.3%	16.1%	18.2%	10.5%	16.8%	11.2%	100.0%
	Capacidad	14.3%	28.6%	14.3%	14.3%	28.6%		100.0%
	Praxis	18.8%		37.5%	12.5%	18.8%	12.5%	100.0%
	Discurso			50.0%		25.0%	25.0%	100.0%
Total		25.3%	14.7%	20.6%	10.6%	17.6%	11.2%	100.0%

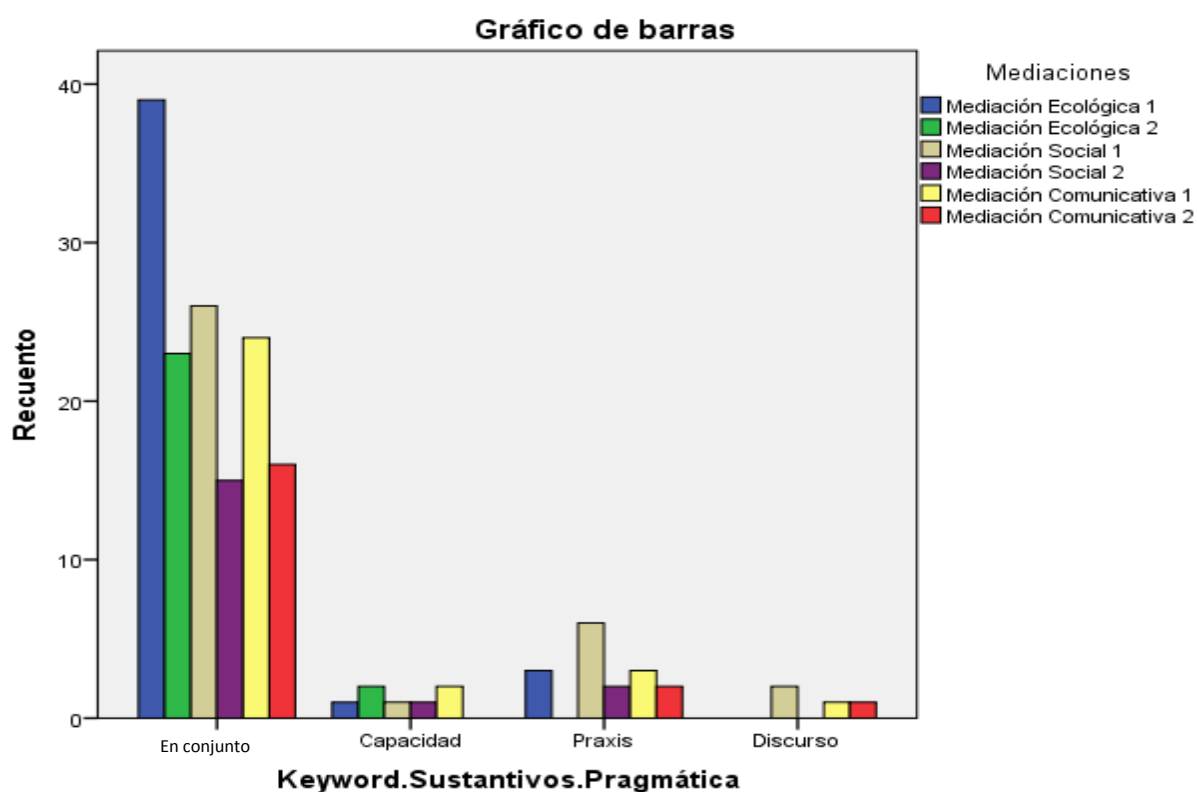


Figura 8

Es una señal de consistencia que la unidad léxico-temática, re-semantizada a través de sinónimos ligados a la idea de desempeños, se abstraiga desde el sistema social: la mediación social del tipo 1 es la de más alta correlación en esta combinación de variables.

Tabla 25: Tabla de contingencia Keyword.Adjetivos.Pragmática * Keyword.Adjetivos.Epistemes						
% dentro de Keyword.Adjetivos.Pragmática						
		Keyword.Adjetivos.Epistemes				Total
		*	Representación	Expresión	Actuación	
Keyword.Adjetivos.Pragmática	*	100.0%				100.0%
	Calificar		21.4%	14.3%	64.3%	100.0%
	Relacionar		36.5%	32.7%	30.8%	100.0%
	Determinar		33.3%	22.2%	44.4%	100.0%
Total		55.9%	14.7%	12.4%	17.1%	100.0%

*En relación al conjunto de palabras clave

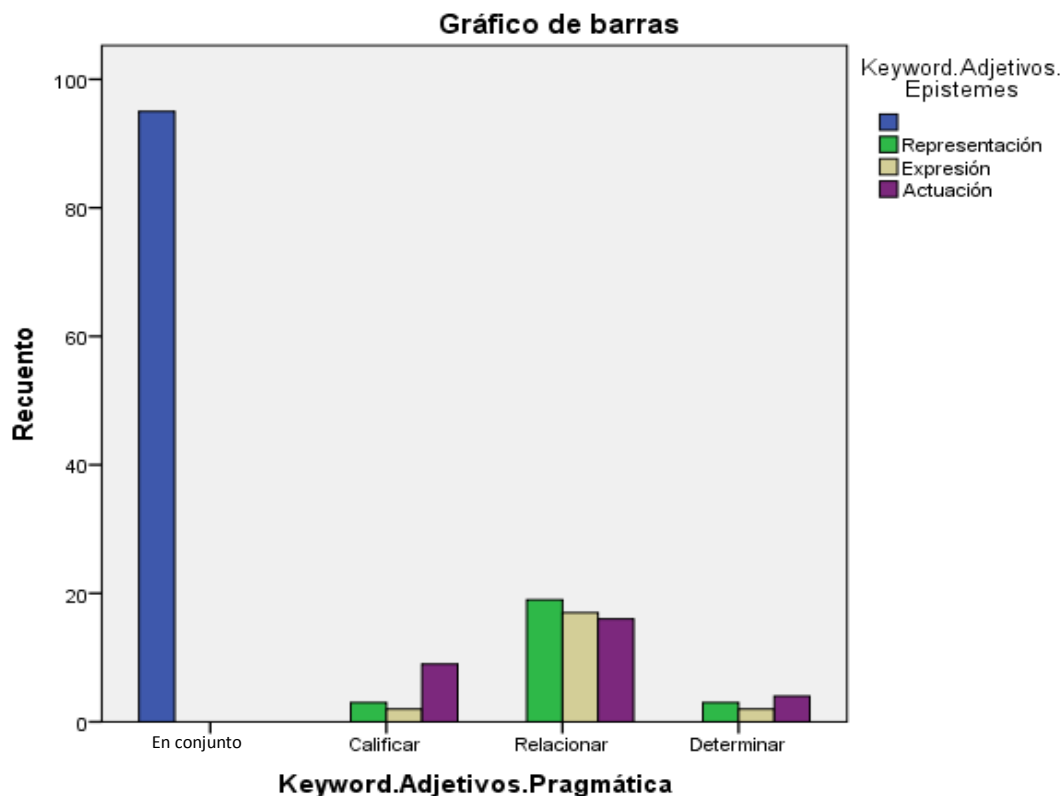


Figura 9

Las *competencias necesarias o genéricas* (las que todo egresado, de cualquier carrera, ha de portar una vez concluido su ciclo formativo) se construyen epistemológicamente desde la categoría de las *actuaciones*.

Tabla 26: Tabla de contingencia Keyword.Verbos.Pragmática * Keyword.Verbos.Epistemes						
% dentro de Keyword.Verbos.Pragmática						
		Keyword.Verbos.Epistemes				Total
		*	Representación	Expresión	Actuación	
Keyword.Verbos.Pragmática	*	100.0%				100.0%
	Pensar		85.0%	15.0%		100.0%
	Decir		44.4%	44.4%	11.1%	100.0%
	Actuar		40.0%	26.7%	33.3%	100.0%
Total		60.0%	21.8%	11.2%	7.1%	100.0%

*En relación al conjunto de palabras clave

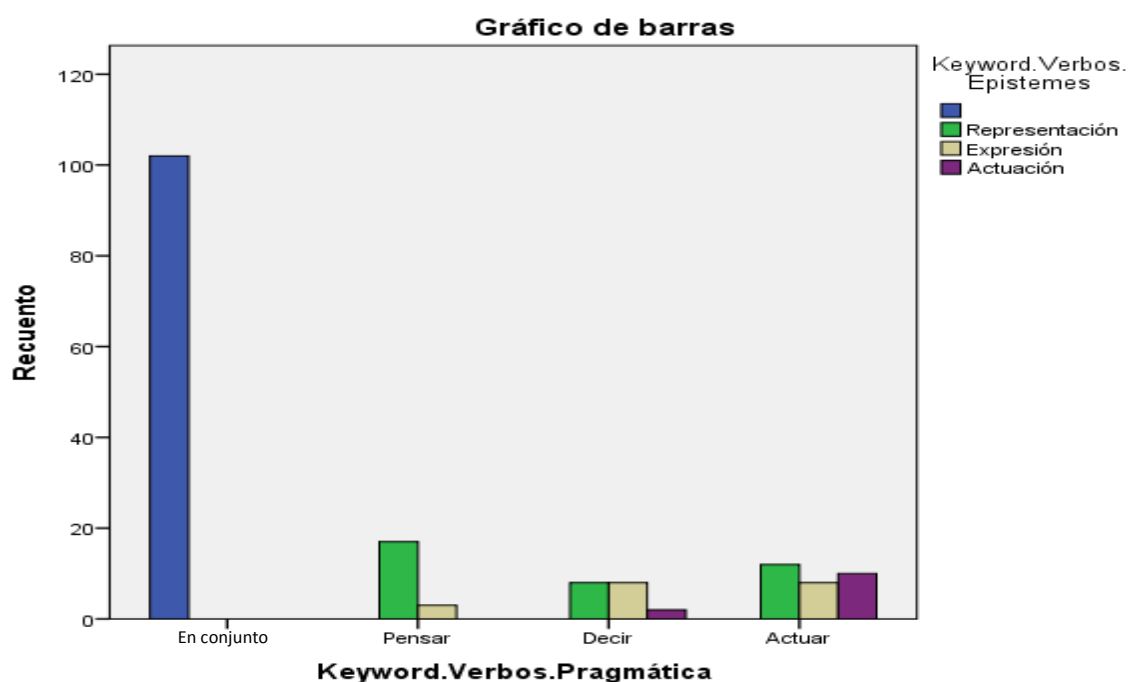


Figura 10

Si la *competencia* es *un pensar* entonces la *competencia* “se aprehende” como un *conocimiento proposicional (representación)*. La dimensión cognitiva de los *desempeños* no se articula con la *praxis*; muy poco con la *expresividad (discurso)*.

Tabla 27: Tabla de contingencia Keyword.Sustantivos.Pragmática * Keyword.Sustantivos.Epistemes						
% dentro de Keyword.Sustantivos.Pragmática						
		Keyword.Sustantivos.Epistemes				Total
		*	Representación	Expresión	Actuación	
Keyword.Sustantivos.Pragmática	*	100.0%				100.0%
	Capacidad		42.9%	28.6%	28.6%	100.0%
	Praxis		18.8%	31.2%	50.0%	100.0%
	Discurso			50.0%	50.0%	100.0%
Total		84.1%	3.5%	5.3%	7.1%	100.0%

*En relación al conjunto de palabras clave

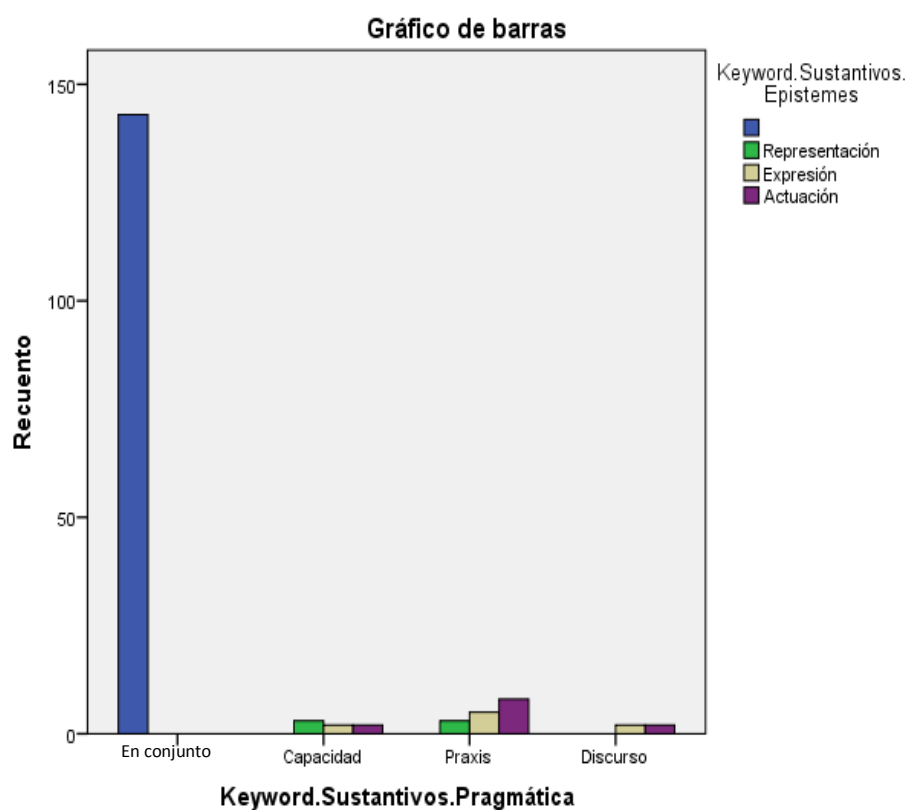


Figura 11

No se explotan las epistemes *discursivas* y *representacionales* para la concepción de la *competencia* como *praxis profesional*... Entre la *competencia* como *discurso* y la episteme de la *representación* no existe vínculo alguno.

Antes de proceder a los comentarios en extenso, resultantes de los análisis por estadísticos descriptivos, consignamos *ocho conclusiones* de orden general luego de la observación y estudio de las tablas de contingencia que aparecían en las páginas anteriores:

- La praxis *bibliotecológica* no emana del reconocimiento del contexto social que las normativiza y legitima; se induce y se racionaliza desde el campus universitario... El perfil general del egresado, en cambio, cuya autoría fundamentalmente habría de recaer en la institución educativa, se configura desde el ámbito del campo laboral.
- El *saber para qué* del *comunicólogo*, tan constante en la redacción del plan de estudios, no define su perfil genérico (*competencias necesarias*)... Sí, en cambio, es factor decisivo en la contextualización del perfil profesional del egresado.
- En la carrera de *Agroecología*, las *competencias* son desempeños carentes del *saber cómo* que las defina en el contexto del campo profesional-laboral.
- En el caso de *Enfermería* se constata una notable consistencia y equilibrio entre los binomios *cognición-reflexión*, *praxis-operación* y *sentido-discurso*.
- La formación de los profesionales de la *estomatología*, omite la construcción de la *competencia* como un *poder ser*, soslayando con ello las dimensiones potestativa y desiderativa del eje organizador del modelo educativo de *competencias*.
- El perfil general del egresado de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí no se diseña, preferentemente, desde los esquemas reflexivos del campo educacional y desde los esquemas de representación del campo de la cultura, sino desde los esquemas operativos del campo profesional-laboral.
- Es destacable, en general, que la *competencia* como *acto reflexivo* no establezca contacto alguno con la *praxis*, y muy poco con los principios de *intencionalidad* e *interpretación*.
- La *competencia* como *sustantivo* es *desempeño*, y se ancla en la categoría discursiva propia de los conocimientos procedimentales, de las prácticas, del *hacer-saber-hacer*.

Análisis de resultados de cada programa educativo

Programa: Agroecología

El análisis respecto al nivel de significatividad en la correlación de las variables, nos ofrece un resultado digno de destacarse dentro de este programa educativo. La función pragmática de la palabra clave (*competencia*) corresponde mayoritariamente a la categoría de los *verbos*, y dentro de éstos, a un modo de *actuar*, mucho más que a un *decir* o un *pensar*. No obstante, la variable “actuar” presenta una mínima correlación, casi inexistente, con la variable del “saber cómo”, categoría propia del contexto discursivo del texto curricular. Si el *saber cómo*, es decir, la *competencia* en clave de conocimiento de tipo procedimental, no se articula con el *actuar* en su dimensión pragmática, constatamos una contradicción interna en el plan de estudios de la carrera de Ingeniero Agroecólogo. Así pues, el lugar privilegiado de las *competencias* en este discurso curricular corresponde a la categoría gramatical del *verbo como un actuar*, pero, contradictoriamente, ese uso contextual-lingüístico no refiere a un *hacer-saber-hacer*. Dicho de otra manera: las *competencias* son desempeños carentes del *cómo* que las defina en el contexto del campo profesional-laboral.

Programa: Bibliotecología

Son dos los ejes narrativos en torno a los cuales se organiza el discurso curricular del programa de Bibliotecología. La *competencia* es un *saber cómo* (eje del contexto discursivo) *adjetivada relacionamente* para caracterizar los atributos propios de desempeños profesionales (eje de la función pragmática de la unidad léxico-temática). Pero resulta que la variable “adjetivo relacional” no encuentra en la variable “saber cómo” su correlato principal, como sería de esperarse; antes bien, su frecuencia de correlación más alta, la única destacable por las cifras que arroja, corresponde a la variable “saber qué”, significativa, ciertamente, a lo largo del plan de estudios, pero no la de mayor incidencia. Esto supone, tras el análisis realizado, que la construcción de atributos para la definición de la función práctica del bibliotecólogo, no se diseña desde los esquemas operativos del sistema social (campo profesional-laboral), sino a partir de los esquemas reflexivos propios del sistema ecológico-adaptativo (campo educativo).

Concluimos: la praxis bibliotecológica no emana del reconocimiento del contexto social que las normativiza y legitima; se induce y se racionaliza desde el campus universitario.

Programa: Ciencias de la Comunicación

El egresado de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, dispone de un amplio repertorio cognitivo sobre los objetos de conocimiento que le son propios, a la vez que cuenta con profusos aparatos argumentativos para justificar el sentido ulterior de su profesión (el *saber para qué*). Los saberes de orden procedimental y su problematización discursiva representan, hemos dicho, la asignatura pendiente del currículo. Sin embargo, y en contraste, cuando la *competencia* opera pragmáticamente en la narrativa del plan de estudios lo hace a la manera de *adjetivo*, fundamentalmente, y de *adjetivo relacional*, sobre todo, que alude a las llamadas *competencias* profesionales, las que son propias del campo disciplinario. Lo interesante aquí es cuestionarse sobre la fuente (contexto discursivo) de dicha adjetivación. Las tablas de contingencia aplicadas a las variables nos dicen que los atributos de los desempeños del comunicólogo no provienen del *saber cómo*, lo que confirma el diagnóstico, sino del *saber para qué*, fuente de mayor significatividad en la definición de atributos del quehacer profesional del comunicador. Sin embargo, el *saber para qué*, tan constante en la redacción del plan de estudios, no explica las *competencias necesarias*, esas que configuran el perfil genérico del egresado y que poseen valores de orden actitudinal. Paradójicamente, dichas *competencias necesarias* emanan del contexto práctico del *saber cómo*. En términos concluyentes, deducimos que intencionalidad, interpretación y sentido (sistema de comunicación) no son referentes al momento de caracterizar las *competencias genéricas* de los egresados, contradiciendo con ello la densidad axiológica del currículo. Cabe apuntar, además, el factor de incidencia del sustrato cognitivo (el *aprender a aprender*/conocimientos proposicionales) en la confección narrativa de los desempeños prefigurados para el comunicador en el campo socio-profesional y laboral.

Programa: Enfermería

El ejercicio de combinación de variables aplicado a este programa educativo, nos ha servido para comprobar el alto grado de equilibrio de su propuesta curricular desde la

perspectiva de nuestro modelo de análisis (MDCS). Orientamos la operación de contingencia (SPSS) a la correlación de dos variables: *contexto discursivo* y *función pragmática de la palabra clave*. El propósito: descubrir el grado de correspondencia entre los esquemas reflexivo, operativo y de representación que dan contexto al currículo, y la función pragmática de la unidad léxico-temática, que da cuenta del lugar de la(s) *competencia(s)* en la organización narrativa del plan de estudios. La *competencia* es aquí, por sus usos contextuales-lingüísticos y por sus criterios sintáctico-pragmáticos, un *verbo*: un *pensar* y/o un *decir* y/o un *actuar*. Los resultados del análisis son por demás elocuentes: Cuando la *competencia* funciona discursivamente como *un pensar*, se relaciona al 100 por ciento con la categoría contextual del *saber qué*; cuando la contextualización proviene del *saber cómo*, entonces la función pragmática de la palabra clave nos remite a *un actuar*; y ahí donde el *verbo* opera como *un decir*, la relación con el *saber para qué* es altamente significativa. La consistencia y el equilibrio no únicamente se reconocen en los binomios cognición-reflexión, praxis-operación y sentido-discurso anteriormente descritos, sino en el hecho de que las tres formas verbales posibles y los tres contextos reconocibles se equilibran extraordinariamente (frecuencias muy similares) a lo largo del texto curricular.

Programa: Estomatología

El plan de estudios de la carrera de Médico Estomatólogo no considera el *saber para qué* como categoría destacable de su contexto discursivo; sólo tres unidades de análisis (párrafos) de las veinte existentes se encuadran en dicha categoría. En lo que toca a la función pragmática de la palabra clave (*competencia*), ésta actúa, fundamentalmente, como *adjetivo-relacional*, y en segundo término como *verbo*. Dentro de la función verbal, la *competencia* se explicita como *un decir* en tan sólo una unidad de análisis; en las demás, “funciona” como modo de *pensar* o de *actuar*. No obstante la irrelevancia de las frecuencias en las variables *saber para qué* (contexto discursivo) y *verbo como un decir* (función pragmática de la palabra clave), consideramos digno de señalarse la relación inexistente entre estas dos variables. Significa que la única ocasión en la que el texto curricular propone la *competencia como un decir*, no lo hace, como sería de esperarse, desde el contexto del sistema de comunicación, esto es, desde la matriz discursiva propia de las intenciones, las interpretaciones y la producción de sentido. No hay, entonces, en *el decir de la*

competencia, un conocimiento-aprendizaje vinculado a los lenguajes del campo cultural: discursos para aprender a significar. Si la *competencia dice*, en el marco de este programa educativo, lo hace desde el *saber cómo*, respondiendo así a las lógicas del contexto instrumental-práctico de la profesión estomatológica. Sirva esta lectura de correlación de variables para reforzar el diagnóstico: la formación (declarada curricularmente) de los profesionales de la estomatología en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, omite la construcción de la *competencia* como un *poder ser*, soslayando con ello las dimensiones potestativa y desiderativa del eje organizador del modelo educativo de *competencias*.

Análisis integral de resultados de los programas educativos

- Contexto discursivo vs Función pragmática de la palabra clave (Adjetivo)

En esta combinación de variables encontramos una correlación altamente significativa: la del *saber cómo* con el *adjetivo calificativo: competencias (necesarias)* como *praxis*. Por lo anterior, afirmamos que cuando la *competencia*, en los textos de los currícula universitarios analizados, proviene de un contexto discursivo que la define en términos de actuación/ejecución/instrucción, su función pragmática se orienta, fundamentalmente, a calificar desempeños, mas no aquellos que son propios de la especialidad científica (carrera-profesión), sino los relativos a las denominadas *competencias genéricas*, las de *sello universitario*, las necesarias y válidas para todo egresado de la institución educativa, las que aluden a la dimensión axiológica (actitudes y valores) del plan de estudios. ¿No resultaría más lógico que el perfil general del egresado de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí se diseñase, preferentemente, desde los esquemas reflexivos del campo educacional y desde los esquemas de representación del campo de la cultura, más que – como ocurre – desde los esquemas operativos del campo profesional-laboral? En todo caso, la universidad y sus planificadores docentes son quienes deciden, pero cabría preguntar hasta qué punto esas decisiones están modeladas desde la lógica hegemónica del mercado de trabajo y sus prácticas dominantes. Suscribiríamos la confección de las *competencias profesionales* (específicas de la disciplina) con el *saber cómo* en el papel de eje organizador, pero cuando lo puesto en juego es la personalidad y el compromiso de un profesional,

pensamos más en los sistemas ecológico y de comunicación como plataformas orientadoras del quehacer educativo universitario.

Un segundo dato del análisis de esta combinación de variables es que cuando la *competencia* adjetiva o se adjetiva relacionamente, es decir, en los casos donde su función pragmática es caracterizar los atributos de los desempeños profesionales (*competencias específicas* de la disciplina), equilibra significativamente las categorías del *saber qué*, *saber para qué* y *saber cómo*. Éste, sin duda, es un rasgo que enriquece y da solidez al proyecto educativo de la universidad que estamos estudiando. La escenificación o puesta en contexto (socio-profesional y laboral) de las capacidades de sus egresados, cuando hablamos de las capacidades adquiridas en función de los conocimientos propios de cada carrera o disciplina, está respaldada por diseños curriculares que resuelven, con notable solvencia, el tejido dialéctico entre los objetos del aprendizaje, las destrezas procedimentales y la capacidad para significar e interpretar los propios desempeños profesionales. El “éxito” de los egresados de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí en sus espacios de actuación (muchos y muy diversos son los reconocimientos, acreditaciones, premios, logros que la institución viene obteniendo desde hace años en este ámbito) quizá pueda explicarse, en parte, por este acierto curricular al que nos hemos referido.

La *competencia múltiple*, la que fusiona, hasta integrar, lo necesario (genérico) y lo específico (disciplinario) en el perfil del egresado, no es común en el discurso curricular que hemos analizado. Pero cuando aparece – pocas veces – lo hace desde el contexto del *saber cómo*, sobre todo; en segundo lugar desde el *saber qué*; y desde el *saber para qué*, en contadas ocasiones. Esta tercera lectura de la correlación de variables que estamos ensayando en el presente apartado, nos conduce al descubrimiento de una mediación (MDCS) implícita en los currícula objeto de nuestra investigación: la Mediación Social del Tipo 2 (Hacer - Saber - Poder Ser - Hacer+1 / Ergonomía-Inteligibilidad-Preceptiva-Ergonomía+1). La *competencia compleja* (integradora) se abstrae aquí desde la praxis, desemboca en el capital cognitivo y, finalmente, se significa. Encontramos insuficiente la configuración de *competencias* múltiples; hacerlo exigiría la dialogicidad, desde el campus universitario, entre los sistemas cognitivo, comunicacional y social. Un diálogo abierto a todas las mediaciones posibles, trascendiendo la “tentación” de ir a donde el campo laboral por “la razón” de la(s) *competencia(s)*.

- Contexto discursivo vs Función pragmática de la palabra clave (Verbo)

Cuando la *competencia (palabra clave)* funciona semántica y sintácticamente como *verbo*, y pragmáticamente, como *un pensar*, remite al *saber qué* con una frecuencia marcadamente alta. La relación entre *pensar* y *saber para qué* resulta mínima (baja frecuencia), mientras que la correlación entre *un pensar* y un *saber cómo* es totalmente nula (frecuencia cero). Resulta lógico que la *competencia* como *una forma de pensar*, se vincule a la reflexividad (ejercicio cognitivo) en torno a los objetos de conocimiento; sin embargo, es destacable que la *competencia* como *acto reflexivo* no establezca contacto alguno con la praxis, y muy poco con los principios de intencionalidad e interpretación. Encontramos, pues, que el *saber cómo* de la noción de *competencia(s)* no pasa por la reflexividad, mientras que el *saber para qué* lo hace sólo tangencialmente. *Pensar con competencia(s)*, entonces, es pensar en el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que configuran el capital cognitivo del sujeto del aprendizaje; mínimamente en el discurso que explica y da sentido al *poder ser* de una profesión específica; nunca en la ejecución misma de los desempeños profesionales.

En la misma orientación, descubrimos que la *competencia* como *un decir* no se articula de forma mínimamente significativa con la categoría del *saber cómo*. La *competencia* como *acto discursivo* es, o un *saber qué*, o un *saber para qué*, en igual número de casos (porcentajes de frecuencia idénticos). ¿Qué significa dicho hallazgo? Dos cosas: una (concerniente al equilibrio curricular), que el *valor discursivo* de la *competencia* se ancla tanto en sus objetos de conocimiento como en su sentido y significación; dos (relativa a la falta de equilibrio en los planes de estudio), que la praxis profesional no se verbaliza, no se *narra*, no se convierte en *textualidad*, y por no hacerlo, se queda en mera descripción técnica de quehaceres, sin el sustrato que dote a la *competencia* de una intención trascendente y de una interpretación ulterior.

En cuanto a la *competencia* como *un actuar*, los resultados del análisis de relación de variables son distintos. Hay equilibrio respecto a las categorías del contexto discursivo: sin diferencias notables en las frecuencias, la *competencia* como *acto instrumental* refiere al *saber qué*, al *saber cómo* o al *saber para qué*, en ese orden precisamente, aunque – repetimos – sin desniveles en la significatividad de las

correlaciones. La *competencia en acción* reconoce el sistema ecológico-adaptativo del que emanan sus objetos, para la integración del sujeto (profesionista) al entorno (campo laboral); reconoce, por supuesto, los atributos del sistema social, escenario de relaciones y desempeños donde se normativiza y legitima la profesión; y reconoce, también, el sistema de comunicación que explica la interacción simbólica, a través de la cual, *se narra* el ser y quehacer del profesional universitario. Y aunque equilibrada por sus referentes de contexto, la *competencia instrumentalizada* no se origina en la mediación que por lógica le correspondería, la mediación social, sino antes bien, en una mediación de génesis ecológica, en específico, del tipo 1: del *saber* al *hacer*; del *hacer* al *poder ser*; y de éste, a la redefinición del *saber* (Ergonomía – Preceptiva – Inteligibilidad – Ergonomía+1).

- Contexto discursivo vs Función pragmática de la palabra clave (Sustantivo)

Según las cifras arrojadas por el registro de frecuencias simples de los cinco programas educativos analizados, la *sustantivación* como función semántica y sintáctica de la palabra clave (*competencia*) es, por mínima, intrascendente en términos de significatividad dentro de los planes de estudio. Del total de 170 unidades de análisis (párrafos), en sólo 27 de ellos la *competencia* opera como *sustantivo*. Desde la pragmática de la unidad léxico-temática (*competencia*), ésta se expresa mayoritariamente (frecuencia del 60%) a través de *sinónimos* propios del ámbito de la praxis profesional, correspondiente a su vez al sistema social (MDCS) y a la definición de *competencia como desempeños*. Dado ese porcentaje, nos centraremos en la correlación de la *competencia-sustantivo-praxis* con las categorías del contexto discursivo. Para la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (partiendo de las 5 carreras estudiadas) la(s) *competencia(s)* no necesitan ser re-nombradas, re-semantizadas; bastan el sentido común y el discurso dominante (en los espacios educativo y laboral) que las asocia a saberes, desempeños y comportamientos orientados desde determinada matriz axiológica. No hay, queremos decir, un esfuerzo de expansión y enriquecimiento de la noción de *competencia(s)* desde el campus universitario. Pero nuestra investigación nos indica que cuando “*competencia*” *se dice* de otra manera, cuando se recurre a la metáfora para condensar o amplificar su campo semántico, los currícula aquí analizados optan por aquellos sinónimos referidos al *saber cómo*: la *competencia* como praxis, como desempeños. Tiene sentido y resulta congruente: la

competencia como sustantivo es desempeño y se ancla en la categoría discursiva propia de los conocimientos procedimentales, de las prácticas, del *hacer-saber-hacer*. Con menos frecuencia, pero no poca relevancia, los sinónimos de *competencia práctica* responden al *saber para qué*, esto es, al sentido y la interpretación de las ejecuciones profesionales. Y en tercer lugar de importancia, la *competencia – desempeño* se articula con el espacio cognitivo del *saber qué*, o sea, de los objetos de conocimiento y aprendizaje. Lo anterior nos revela una mediación predominante cuando de sustantivar la *competencia* se trata: Mediación Social del tipo 2 → Hacer → Saber → Poder Ser → Hacer +1 → Ergonomía → Inteligibilidad → Preceptiva → Ergonomía + 1.

Dos breves apuntes más: *Competencia* con función sustantiva como capital cognitivo (*capacidad*), se relaciona, con evidente equilibrio, tanto al *saber qué* como al *saber para qué* y al *saber cómo*. *Competencia* con función sustantiva como expresión (*discurso*) se articula con el *saber cómo* y el *saber para qué* en frecuencias idénticas, de un 50 y 50 % cada una. Obviamente, el *saber qué* permanece ajeno a las “metáforas” de la *competencia* como narrativa.

- Mediaciones vs Función pragmática de la palabra clave

Las preguntas que subyacen al análisis de la combinación de la variable “mediaciones” con la relativa a la función pragmática de la palabra clave en el texto curricular, son: ¿cómo se desplaza (“espiral dialéctica”) la noción de *competencia* por el entramado de los sistemas ecológico, social y de comunicación que la contienen?, ¿qué perfiles adquieren dichos *desplazamientos* a partir del tipo de función pragmática que la palabra *competencia* desempeña?, ¿cómo se ajustan los sistemas entre sí cuando *la competencia es sustantivo, es adjetivo o es verbo*?, ¿cuál es el “montaje” final del *discurso* (plan de estudios) dados los flujos de interacción entre los sistemas, detonados por la función de la unidad léxico-temática?; en síntesis: ¿cómo, desde el modelo de la mediación dialéctica de la comunicación social (MDCS), podemos abstraer la *arquitectura narrativa del currículo*?, y al hacerlo, ¿qué hipótesis podemos configurar respecto a las lógicas creativas del ejercicio de planificación docente en la universidad objeto de nuestro estudio?

Vale reiterar que cuanto se diga en los párrafos subsecuentes, como en los anteriores, alude a un diagnóstico general de la aplicación del modelo educativo de *competencias* en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, tomando como estudio de caso el análisis de cinco de sus programas de licenciatura, aquellos que, según la propia institución, reflejan la puntual aplicación del modelo en las tareas de actualización y cambio curricular.

- Función adjetivadora

La *competencia profesional* (la propia y específica de la disciplina y su campo científico-técnico-laboral) es la más importante para la universidad. En el 70 % de las ocasiones en que la *competencia* es definida por sus características y atributos, esto es, que adjetiva o es adjetivada, la función pragmática es de naturaleza *relacional*, la que corresponde, precisamente, a las *competencias profesionales*. Al “cruzar” este dato con los tipos de mediaciones resultado del análisis, encontramos que los desempeños de los egresados en el campo laboral *se piensan* tanto desde el sistema eco-adaptativo (SE), como desde el social (SS) y el de comunicación (SC). Equilibrio éste que ya habíamos anunciado: la Universidad Autónoma de San Luis Potosí problematiza con particular acierto discursivo el quehacer de sus cuadros académicos en el mundo productivo. Calidad probada por los desempeños. Sin embargo, ese equilibrio, en cuanto a las mediaciones, se quiebra ligeramente al detectar que la mediación ecológica del tipo 1(SE-SS-SC-SE+1) es, aunque no por mucho, la más consistente. ¿Qué significa? Que el agroecólogo, el bibliotecólogo, el comunicador, el enfermero y el médico estomatólogo son producto de una planificación curricular que los ha prefigurado, profesionalmente, desde los objetos de conocimiento que delinearán su capital cognitivo y desde la necesidad de adaptarse al contexto socio-laboral (ajuste ergonómico entre el sistema ecológico y el sistema social). Ubicado el profesionista en el ámbito de los desempeños y de las relaciones generadas a partir de éstos, dispondrá de los preceptos (ajuste entre el sistema social y el de comunicación) que signifiquen, porque normativizan y legitiman, su actividad profesional. Dotado de intención e interpretado, *el poder ser* agroecólogo, bibliotecólogo, comunicador, enfermero y médico estomatólogo adquirirá inteligibilidad (ajuste entre el sistema comunicacional y el ecológico-adaptativo) a la luz, otra vez, de los conocimientos, habilidades y actitudes constitutivos de su capital cognitivo acumulado.

La comparación de variables que estamos trabajando en este apartado nos refuerza otra conclusión ya establecida anteriormente: Las *competencias genéricas* o *necesarias*, con las que todo egresado ha de contar para garantizar un *sello universitario*, y con él, reproducir la apuesta desiderativa de la universidad que lo formó, se han planificado curricularmente partiendo del sistema social, ese de las relaciones de poder/sumisión entre agentes sociales. Toda elección implica una renuncia: si optamos por imaginar el perfil ejecutivo de nuestros egresados con la mirada puesta en el mercado profesional, soslayamos la emergencia constructiva del campo educativo y del campo cultural que lo engloban, tendiendo a hacer de la *competencia* un principio de disputa, de disputa por el control... ¿control de qué, control para qué? Habría que responderlo.

- Función verbal

En el mismo tenor de la función (pragmática) adjetivadora, la del *verbo* se orienta sobre todo al ámbito de las *competencias* como *actos instrumentales*, *competencia* como *un actuar*. Lo destacable del hecho, una vez correlacionada la *verbalización* de la palabra clave *competencia* con las mediaciones que dilucidan la orientación constructiva del texto curricular, es que el nivel de correspondencia entre el sistema de comunicación y la *competencia en acto* es mínimo, irrelevante. La cultura, como matriz de relaciones entre actores por la hegemonía de las expresiones en el intercambio simbólico (sistema de comunicación), no es principio generador (dialéctico) de la *verbalización* de la(s) *competencia(s)* entendidas como *actuaciones*. Si la *competencia*, entonces, no es *un pensar* o *un decir*, poco tendrán que ver con ella, para los currícula, su carga de intencionalidad, su potencial interpretativo, su significación (sentido).

Competencias como *pensar* o como *decir*, alternan en casi idéntica proporción sus frecuencias dentro de las unidades de análisis (párrafos). Lógico es que la *competencia* como *acto discursivo* “dibuje” una espiral dialéctica con el sistema de comunicación como punto de origen. Pero no ocurre con los dos tipos de mediaciones comunicativas, y en ello radica el punto a destacar. La *competencia* como *un decir* mantiene una alta correlación con la mediación comunicativa tipo 1: SC-SS-SE-SC+1. Supone que la *competencia “dicha”* normativiza desempeños (ajuste de *preceptiva* entre los sistemas de comunicación y social), desempeños que así legitimados promueven la adaptación al

contexto laboral de los sujetos del aprendizaje (ajuste *ergonómico* entre el sistema social y el sistema ecológico), sujetos cuyo capital cognitivo, entonces, dota de *inteligibilidad* al discurso con que la *competencia* ha sido *narrada* (ajuste entre el sistema eco-adaptativo y el sistema de comunicación). En contra parte, la mediación comunicacional del tipo 2, la que conecta inicialmente la expresividad del fenómeno con su cognición (SC-SE...) no es común en aquellos casos en los que la pragmática de nuestra palabra clave se resuelve en la forma de *verbo-actuación*. Está claro: la *competencia como textualidad* no alude al capital cognitivo del que emana; se limita a justificar, *narrativamente*, uno o más desempeños concretos en el contexto social de los quehaceres profesionales. Superiores por su frecuencia a la mediación comunicativa del tipo 2 están las mediaciones ecológicas; la del tipo 1, casi equiparable en nivel de incidencia a la mediación comunicativa tipo 1; mientras que la ecológica del tipo 2 se halla por encima de la comunicativa, también del tipo 2. Así, es posible deducir que la *competencia* verbalizada en forma de discurso, antes que como acto reflexivo o instrumental, proviene de un ejercicio reflexivo-cognitivo, ligado a los saberes (objetos de conocimiento) que están implícitos en la *competencia*.

Las mediaciones ecológicas son también las dominantes ahí donde la *competencia* deviene, pragmáticamente, *acto reflexivo*. Normal. Consistente. Cuestión a destacar: la mediación ecológica 1 es más concurrente que la 2 en estos casos. ¿Interpretación? Se privilegia el desplazamiento del sistema ecológico al sistema social, por encima del comunicativo. Dicho de otra forma: primero *ergonomía*; luego *inteligibilidad*. Una aproximación más: si la *competencia* es un *pensamiento*, éste obedece a la necesidad de que *el que piensa* haga de su reflexión un modo de adaptarse al mundo social de las relaciones, de la praxis, de las ejecuciones; configurar sentido (*textualidad*) desde el pensamiento, pasa a segundo término.

- Función sustantiva

El registro de frecuencias simples reveló que la *sustantivación* de la *palabra clave* *competencia* es la función semántica-sintáctica menos recurrente, y a la que menor importancia le otorga el diseño de los planes de estudio. No obstante la irrelevancia de su utilización, conviene hacer algunas observaciones respecto a la relación de esta variable con la de las mediaciones (MDCS). La *competencia sustantivo* hace de la

praxis profesional su función pragmática más constante. En el 60 por ciento de los casos donde la *competencia* se sustituye por nombres alternativos (sinónimos), *competencia* es *desempeños*. Si como se ha dicho, los currículos privilegian la problematización de la noción de *competencia* desde su ángulo instrumental/procedimental, la constante aquí descrita no deberá sorprender, más aún, debería ser argumento de consistencia de la plataforma curricular de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

También es señal de consistencia que la unidad léxico-temática, re-semantizada a través de sinónimos ligados a la idea de desempeños, se abstraiga desde el sistema social: la mediación social del tipo 1 es la de más alta correlación en esta combinación de variables. Recordemos que dicha mediación (SS-SC-SE-SS+1) recoge del contexto de las actuaciones profesionales los preceptos que “signifiquen” el perfil del profesionista (ajuste entre el sistema social y el sistema de comunicación); ya con *el discurso* normativizado y legitimado, el sujeto del aprendizaje incorpora (intelige) sus objetos de conocimiento (ajuste entre los sistemas comunicativo y ecológico) para, finalmente, adaptar ergonómicamente su capital cognitivo al mercado laboral (ajuste entre el sistema eco-adaptativo y el sistema social redefinido). Sobre la sustantivación de la *competencia* en clave de *praxis profesional*, un dato más: en ningún caso (correlación de valor cero) encontramos que los desempeños se razonen a partir de un ajuste de inteligibilidad entre el sistema ecológico y el sistema de comunicación; esto es, la mediación ecológica del tipo 2 no es utilizada. ¿Qué nos dice esto? Que cuando se multiplican las acepciones de *competencia* en su modalidad de *prácticas para aprender a hacer*, este ejercicio no pasa por la reflexividad, no se tamiza, digamos, desde el capital cognitivo acumulado, con el propósito de volver inteligible *el discurso* de la *praxis* de las *competencias*.

La segunda función pragmática a la que se recurre cuando la *competencia* se sustantiva, es la de las *capacidades*: la *competencia* como capital cognitivo (conocimientos, destrezas y actitudes). De aquí, en su combinación con la variable “mediaciones”, extraemos un resultado destacable. La mediación comunicativa del tipo 2 (SC-SE-SS-SC+1) no está presente. Significa que cuando la *competencia* se nombra a través de sinónimos que le atribuyen el *valor* de *capacidad(es)*, dicha nominación nunca encuentra su origen en un ajuste de inteligibilidad entre el sistema de comunicación y el

sistema ecológico. La señal es la misma que enunciamos en el párrafo anterior: *cognición* → *discurso* y *discurso* → *cognición* están divorciados como bases creativas para la enunciación de *competencias*, ya como *praxis* ya como *capacidad*.

Los sinónimos empleados para aludir a la *competencia como discurso* aparecen en únicamente 4 de las 170 unidades de análisis (párrafos). De ahí que no se obtengan resultados dignos de reseñarse en la relación de esta variable con la variable de “mediaciones”. En todo caso, hay consistencia en la utilización de las mediaciones comunicativas y en la social del tipo 1, que ajusta preceptivamente el sistema social con el de comunicación, cuando *competencia* se sustantiva como *expresión*.

Reflexión: no existen evidencias de que la universidad, vistos cinco de sus planes de estudio, se ocupe de caracterizar narrativamente la *competencia* desde una “código” particular, desde un lenguaje propio que emerja de apuestas particulares respecto a la implementación del modelo educativo de *competencias*. Imposible, cuando los – mínimos – esfuerzos de sustantivación no ponen en juego la articulación del sustrato *cognitivo/reflexivo* con el de la *expresión/discurso*, es decir, si las “*competencias*” de esta universidad no emanan de un diálogo entre los objetos y los lenguajes. Si hay *sinónimos*, éstos se refieren a las *prácticas*. Nada más. Revertir la tendencia exigiría ir a donde la matriz cultural que explique el fin último de la misión educativa de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, y de ahí, explicitar el capital cognitivo deseado para sus actores (profesores y alumnos). La *competencia* en el campo profesional-laboral no adquirirá más nombres que los que el *discurso productivo* (hegemónico) le asigna.

- Función pragmática vs Categoría epistemológica de la palabra clave (Adjetivo)

Ubicada la unidad léxico-temática *competencia* en la función semántica y sintáctica de “adjetivo”, nos aplicamos ahora a la relación que se establece entre la operación pragmática de la palabra clave (calificar *o* relacionar *o* determinar) y la categoría epistemológica en que se inscribe (representación *o* expresión *o* actuación). Los resultados (SPSS) confirman, nuevamente y por esta otra vía de correlación de variables, dos tesis que hemos venido argumentando:

Primera.- Las *competencias necesarias o genéricas* (las que todo egresado, de cualquier carrera, ha de portar una vez concluido su ciclo formativo) se construyen epistemológicamente desde la categoría de las actuaciones.

Segunda.- Las *competencias profesionales o específicas* (las particulares de un perfil profesional determinado) emergen de una matriz creativa que pone en juego (con evidente equilibrio) las tres dimensiones epistemológicas posibles: la de la *representación*, la de la *expresión* y la de la *actuación*.

Sí: la misión del profesional como actor universitario se piensa desde el campo laboral; la praxis de los egresados se configura – dialécticamente – a partir de la imbricación de esquemas tanto reflexivos como operativos y de representación. Lo primero, proponemos, habría de ser materia de análisis al interior de los claustros de planificación docente; lo segundo, un rasgo a fortalecer y a reproducir en toda acción de cambio o reforma curricular.

Dentro del tema de las posibles reestructuraciones en los planes de estudio, queremos insistir en la necesidad de profundizar el concepto de *competencias múltiples*, aquellas que más allá de su componente genérico o específico, necesario o profesional, integran ambas dimensiones y, al hacerlo, generan un nuevo tipo de *competencia*: una cuyo sustrato es producto de una concepción discursiva *transistémica*, es decir, confeccionada a partir de todas las mediaciones posibles (seis) entre los sistemas ecológico-adaptativo, social y de comunicación. El recurso metodológico para llevar a cabo esta empresa podría ser el *Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social*.

- Función pragmática vs Categoría epistemológica de la palabra clave (Verbo)

Función semántica y sintáctica: verbo. Variables de la *verbalización* de la palabra clave: *competencia como un pensar o como un decir o como un actuar*. Categorías epistemológicas a propósito de la concepción cognitiva de la unidad léxico-temática: *representación o expresión o actuación*. Resultados de la combinación de estos elementos constructivos:

- Si la *competencia* es un *pensar* entonces la *competencia* “se aprehende” como un *conocimiento proposicional* (representación).
- Si la *competencia* es un *decir* entonces la *competencia* “se aprehende” como un *conocimiento proposicional* y como un *conocimiento interpretativo* (expresión), con el mismo énfasis en ambos casos (idénticas frecuencias).
- Si la *competencia* es un *actuar* entonces la *competencia* “se aprehende” como un *conocimiento proposicional*, como un *conocimiento procedimental* (actuación) y como un *conocimiento interpretativo*. En este orden, pero con notable equilibrio en cuanto a la distribución de importancia (frecuencias muy igualadas).

Posibles estrategias a partir de estos resultados:

- Que el diseño de la *competencia como acto reflexivo* integre, con equiparables niveles de énfasis, la significación de los aprendizajes y la concreción práctica de éstos.
 - Que la *competencia como acto discursivo* incorpore en su confección curricular el principio del *aprender a hacer*, con el mismo grado de importancia otorgado al *aprender a aprender* y al *aprender a significar*.
 - Que la lógica de creación epistémica implícita en la construcción de la *competencia como acto instrumental*, sirva de guía y modelo operativo para la realización de las dos anteriores estrategias.
- Función pragmática vs Categoría epistemológica de la palabra clave (Sustantivo)

Una *competencia*, la *competencia*, puede asumir tantos nombres como cada organismo o institución interesada en el tema pueda imaginar y proponer. Hasta dónde hacer crecer el *campo semántico* de la *competencia* (avance, profundización, ensanchamiento) dependerá no sólo de la intención, sino de los instrumentos epistemológicos de que se disponga y de la capacidad generativa de éstos. Los pocos y no muy innovadores sinónimos utilizados por la universidad (analizados cinco de sus currículos) para referirse a la(s) *competencia(s)*, nos pueden revelar dos cosas: la asunción del discurso unificado en torno a *competencias* que prevalece en los ámbitos socio-profesionales de los desempeños y/o la falta de una política interna que si bien no busque la homologación de planes de estudio, si permita la multiplicación de esfuerzos

curriculares para configurar una apuesta institucional en torno a la problematización de la noción de *competencia(s)*.

Por ahora, nos limitamos a revisar qué nos dice el cruce de las dos variables que informan este apartado: siendo el *sustantivo* la función semántica-sintáctica de la palabra clave, cómo se correlacionan la función pragmática y las categorías epistemológicas de la unidad léxico-temática *competencia*. En los casos en que la *competencia* se nombra desde el sistema ecológico (SE), relacionándola así con *capital cognitivo*, las fuentes epistemológicas de esta nominación se combinan, equilibradamente, entre la *representación*, la *expresión* y la *actuación*. Cuando la *competencia* es sinónimo de *desempeños* (disputa “por el campo laboral”, dominio, función, operatividad, suficiencia, validez/legitimación), su construcción epistemológica se lleva a cabo desde la esfera cognitiva de la *actuación*. Y donde la *competencia* es *discurso*, su episteme corresponde tanto a la expresión como a la actuación (50 y 50 % en cada caso); nunca a la *representación*.

Fortalezas: Que la *competencia como conocimientos, destrezas y actitudes* se abstraiga desde la reflexividad, el discurso y la razón instrumental, equilibradamente. Que la *competencia como discurso* reconozca el potencial epistemológico de la *expresividad* y la *actuación*.

Debilidades: Que no se exploten las epistemes expresivas y representacionales para la concepción de la *competencia como praxis profesional*. Que entre la *competencia como discurso* y la episteme de la *representación* no exista vínculo alguno.

Si convenimos que *la palabra* (el *sinónimo*) no es la esencia del ser, pero sí su “casa” (como dijera Heidegger), una iniciativa de deconstrucción del concepto *competencia* desde la universidad podría, acaso, hacer uso de la(s) *metáfora(s)* como recurso de apertura lingüística y renovación discursiva. La metáfora, que no es la *réplica* del sinónimo, sino un acto de *ingeniería del lenguaje* para expandir o condensar el significado de una textualidad. Las metáforas viven en el sistema de comunicación y responden a preguntas pertinentes. Proponemos un ejemplo: ¿qué formas narrativas adquiere o puede adquirir la *competencia*, representada, dicha y actuada, como atribución, identidad y/o interacción? Del sinónimo a la metáfora, desde el sistema de comunicación (MDCS); de ahí, al ensayo de construcciones mediacionales (todas las

posibles) para que la *competencia* sea y diga más, siempre algo más y mejor para la universidad y sus actores.

Capítulo 7. Conclusiones y discusión

Este capítulo se compone de tres apartados. En el primero se hace una recapitulación de los resultados del análisis aplicado a los cinco programas educativos, de cada uno en lo particular y de todos en su conjunto. El segundo contiene una serie de reflexiones en torno al Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social (MDCS), a sus alcances y posibilidades como instrumento teórico-metodológico que ha sido puesto a prueba en esta investigación, en el marco del análisis del cambio en el devenir histórico de las sociedades y sus actores. En el tercer apartado se plantea una discusión con el propósito de vincular las nociones de *comunicación* y *competencias* en el contexto del discurso sobre la educación superior universitaria, siguiendo las bases del programa de investigación sobre epistemología de la comunicación, actualmente en curso en el Grupo MDCS de la Universidad Complutense.

7.1 Evaluación general de los programas educativos

A continuación se presenta un resumen sobre el perfil de cada uno de los cinco planes de estudio analizados, así como una visión general de todos ellos.

Agroecología

La matriz curricular para la formación de Agro-ecólogos en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, en su diseño educativo orientado por el *modelo de competencias*, privilegia el *saber qué* como un actuar sustentado en *representaciones*, construido desde una base cognitiva para la adaptación de los sujetos del aprendizaje al entorno laboral y la significación de sus desempeños.

El *para qué* y el *cómo* de la carrera (*sentido* y *praxis*) muestran correspondencia y equilibrio en sus propuestas. Las *competencias*, en este contexto, funcionando curricularmente ya como *sustantivos*, ya como *adjetivos*, aluden a sinónimos o atributos de la *praxis* profesional, construida epistemológicamente, en ambos casos, desde las *actuaciones*.

En el ejercicio de abstracción teórica del plan de estudios, desde el Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social (MDCS), se visualiza un desajuste en la concepción de la *competencia* como relación social: de su base cognitiva se intenta orientarla hacia los contextos de desempeño, lo que evidencia un propósito esencial de adaptación, mas no hay en el discurso ajustes *ergonómicos* que organicen dicho propósito. No hay, pues, relación dialéctica entre *enunciado* e *instrucción*. Entre la génesis cognitiva de la *competencia* y su derrotero instrumental, faltan los goznes argumentales que aporten congruencia al relato curricular.

Bibliotecología

El currículo de la carrera de Licenciado en Bibliotecología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí enfatiza el sentido pragmático-procedimental-instrumental de la noción de *competencia(s)*. La praxis profesional es el núcleo organizador de su modelo educativo, con una clara articulación sistemática respecto al capital cognitivo necesario y deseado en los sujetos del aprendizaje, para la adaptación de éstos al mercado laboral. *Saber cómo* y *saber qué* son, entonces, las categorías privilegiadas dentro del contexto discursivo de su plan de estudios. Las *competencias profesionales* se definen por sus atributos (función adjetivadora), adquieren la forma de actuaciones (función verbal) y se nombran como desempeños (función sustantiva). Las *competencias*, como *conocimiento*, se producen, en forma equitativa, tanto a través de los recursos de la *representación*, como de la *actuación* y la *expresión*. Por esto último, la vertiente epistemológica del currículum no se corresponde con las otras dos plataformas gramaticales: la semántica-sintáctica y la pragmática, ya que el *saber para qué* (intención-interpretación-sentido) de la profesión es un elemento ausente a lo largo de todo el texto curricular. Las mediaciones presentes en la abstracción dialéctica (MDCS) del plan de estudios, aportan una confirmación y una revelación: refuerzan la certeza de que el interés se centra en adaptar el capital cognitivo al campo profesional y viceversa; descubren que, más allá de lo dicho, subyace en esta propuesta educativa el afán de potenciar, vía las *competencias*, un sistema (comunicacional) de conocimientos capaz de potenciar la definición del *poder ser* bibliotecólogo y lo que ello implica en el campo de la cultura, trascendiendo los campos de la educación y el laboral.

Ciencias de la Comunicación

El programa educativo de la carrera de licenciado en Ciencias de la Comunicación, de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, se concentra en la

abstracción y la expresión de un perfil de egreso sin el necesario correlato de los contextos sociales de desempeño de la profesión. El sentido del currículo se estructura a partir de los objetos de conocimiento y del *para qué* de la disciplina; el *saber cómo* queda en suspenso. La noción de *competencia*, mucho más presente aquí que en cualquier otro de los planes de estudio analizados, se aborda en profundidad desde el recurso gramatical del *adjetivo*: la *competencia* se *califica*, se *determina*, pero, sobre todo, se *relaciona* con sujetos, objetos y procesos sociales para justificar la incorporación de un nuevo modelo educativo: el de *competencias*. La aparición de sinónimos de la palabra clave es reducida, irrelevante. La *competencia* no se resemantiza, sólo se adjetiva para multiplicar su presencia en todos los posibles espacios del devenir socio-económico, político y cultural. Destaca, por otra parte, el equilibrio con que se da cuenta de la construcción del término *competencia* como *conocimiento*, o sea, equilibrio en los recursos epistemológicos. En este caso, la *competencia*, a la vez que *representación* y *expresión*, es también e igualmente *actuación*. La misma integración dialéctica se percibe en los casos (no irrelevantes por su frecuencia) en los que la *competencia* opera pragmáticamente como *verbo*: entonces, *competencia* es lo mismo un *pensar* que un *decir* que un *actuar*.

Los tipos de mediaciones que privan en el texto curricular, leído desde el MDCS, indican que la verbalización de la(s) *competencia(s)* en el seno de la Escuela de Ciencias de la Comunicación, parte del interés por construir discursivamente un perfil profesional adaptable a un entorno igualmente construido desde el *discurso*. Las relaciones asimétricas, características de la interacción entre los agentes sociales, no son constantes para la problematización dialéctica de la *competencia* como relación social.

La solidez conceptual del perfil del comunicólogo, así como su clara correspondencia con el capital cognitivo deseable para sustentarlo, tendría como asignatura pendiente el pensar la *competencia* del comunicador en clave de sistema social: los *territorios de la praxis*.

Enfermería

Si se acepta, desde la tesis epistemológica del Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social, que todo fenómeno social supone la interrelación de tres dimensiones: la ecológica adaptativa, la relacional y la de los intercambios

simbólicos, y que la supremacía de una u otra en la génesis dinámica de determinada relación define la naturaleza, la orientación y el carácter de ésta, concluimos que para la carrera de Enfermería de la Coordinación Académica Región Altiplano (COARA) de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, la *competencia*, en tanto núcleo organizador de su apuesta curricular, se plantea como una relación que integra, con señalado equilibrio, su condición *cognitiva*, *expresiva* y de *actuación*: reflexividad, operatividad y representación, en simultáneo, sin desfases interpretativos.

La elaboración epistemológica del principio de *competencia(s)* se diseña a partir de la imbricación dialéctica, clara, diversa y elocuente, del *capital cognitivo*, la *praxis* y la *discursividad*, implícitas en esa relación social que define un nuevo modelo educativo. La pragmática del texto curricular opta por priorizar el sentido dinámico de la *competencia*, verbalizándola a la manera de un *pensar-decir-actuar*, sin distingos de importancia. Recurre al *adjetivo* únicamente para caracterizar los desempeños profesionales, y muy poco al *sustantivo-sinónimo* para resemantizar la noción de *competencia*.

El *saber para qué* de la profesión de enfermero, es decir, su sentido trascendente, adquiere en este plan de estudios la categoría de meta-competencia, anclada con peculiar asepsia discursiva a los *saberes* y los *desempeños* que definen el perfil profesional acuñado desde este programa educativo. Todo este equilibrio podría, quizá, enriquecerse aún más si, pragmáticamente, la *competencia-verbo* ampliase sus referencias en tanto acto reflexivo; dicho de otra manera, si la *competencia* apareciese con mayor frecuencia como un *pensar*.

Estomatología

La formación de estomatólogos en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, según se lee en su manifestación discursiva pública (plan de estudios), asume un carácter decididamente técnico-científico. Técnico, por la priorización de los objetos de conocimiento propios de la disciplina, y científico, por la matriz cognitiva en que se soporta la organización curricular en torno al principio didáctico-pedagógico de la(s) *competencia(s)*. Del *saber qué* al *saber cómo* y viceversa; el *para qué* no es tema, ni principio estructural, ni referente epistemológico.

Así, el currículo analizado no *dibuja* al estomatólogo en el espacio cultural, ahí donde sus conocimientos interpretativos pueden significar el *poder ser* de su condición profesional. El médico estomatólogo se concibe, primero, en el campo educativo, luego, en el profesional-laboral. Ambas concepciones poseen elocuencia, claridad; resultan congruentes. Sin embargo, consideramos que soslayar el potencial epistémico altamente creativo del sistema de comunicación (MDCS), vuelve insuficiente e incompleto el plan de estudios en cuestión.

Otro desnivel o inconsistencia detectada, es la que se refiere a la orientación del currículo en cuanto a la función semántica y sintáctica de la *competencia* como *palabra clave*. Además de *adjetivar*, y con ello, caracterizar los desempeños profesionales del estomatólogo (lo cual se cumple satisfactoriamente), sería acaso deseable enfatizar la *competencia* como un *pensar*, como un *actuar*, pero sobre todo, como un *decir*; *verbalizar*, en suma, el sentido dinámico y dialéctico de la(s) *competencia(s)* como eje organizador del perfil profesional y de la práctica estomatológica.

Resumen de los cinco programas

Revisados los cinco programas educativos, soporte material de nuestro objeto de estudio, deducimos que según esta muestra de la oferta curricular de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, son las disciplinas científicas las que orientan, caracterizan y definen el modelo educativo de *competencias*, compartido por las cinco carreras como referente e instrumento de organización de sus planes de estudio.

Del modelo se privilegia, pragmática y epistemológicamente, la dimensión de la(s) *competencia(s)* como *desempeños*, *actos instrumentales*, *praxis profesional*. Cada disciplina o campo de conocimientos fija los saberes, destrezas y actitudes (*saber qué*) que le son propios; los desplaza hacia los contextos sociales del desempeño profesional (*saber cómo*); y del sistema de valores dominante en la sociedad (sentido común), extrae el discurso potestativo y desiderativo del *saber para qué* de sus egresados.

Por lo anterior, consideramos que el *modelo de competencias* no está sirviendo como un eje de organización conceptual de los proyectos educativos de la universidad; se le emplea más como un formato discursivo de *código homologado*, que como núcleo detonador de representaciones, reflexividad y praxis. No existe, en general, una

aproximación crítica (intencionalidad-interpretación-sentido) al concepto de *competencia*. Se da por supuesto su pertinencia y se traduce la ortodoxia de su *liturgia* según convenga al lenguaje de la disciplina científica que corresponda.

Esto, repetimos, en lo general. Las particularidades, las variaciones de énfasis, y los menores o mayores equilibrios de los currículos, pueden constatarse en los análisis realizados, de forma individual, a cada uno de los cinco programas educativos.

7.2 MDCS y el análisis del cambio histórico

Quizá la universidad sea uno de los pocos espacios desde los cuales resulte posible reconstruir una visión del tejido social que le otorgue sentido al dominio histórico de existencia. Se trataría de convertir el *dominio universitario* en el ámbito social de conocimiento donde toda cuestión cabe, donde todos caben. Sitio de confluencia de personalidades múltiples, de las aspiraciones más disímolas, de cosmologías antagónicas, receptáculo de la materia prima para un ejercicio sistemático de diálogo entre los distintos, ágora donde negociar posiciones y definir apuestas. Esto, siempre que en la *universidad* aprendamos a extender nuestras fronteras hacia todo el mundo de lo social, incorporándolo al recinto académico para que ahí, el alumno reconozca su mundo y se reconozca en él, actúe en él y sepa que educarse no es sino aprender a *ser-siendo* en los demás.

Con el MDCS hemos querido *modelizar*, metodológicamente, nuestra aproximación a los campos de la educación, la comunicación, la sociedad y la cultura. Pero el Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social va más allá. Dicen Piñuel y Lozano (2006) que el MDCS tiene dos opciones: aprender *el juego de la comunicación*, para reconocernos en él, o *cambiar el juego*, para transformarlo y transformarnos. Nuestros propósitos son ambos. Leer *la educación y la comunicación*, en el seno del campus universitario, a la luz de *la cultura* y en el contexto de *nuestra época*, de manera holística (compleja) y sistémica, a partir del MDCS. Se trata de interpretar las relaciones de comunicación -el sistema de comunicación (SC)-, las relaciones eco-adaptativas -el sistema ecológico (SE)-, y las relaciones sociales -el sistema social (SS)-en todas las situaciones de interacción posibles, cuyos *ejecutantes, herramientas, producciones y orden* se ven afectados por las constricciones emanadas

de cada uno de esos sistemas. A partir de estas lecturas pretendemos ofrecer un recurso a la comunidad universitaria de San Luis Potosí, con la finalidad de que pueda *reconocerse* en los currícula de su planeación educativa y tomar decisiones frente al modelo didáctico-pedagógico de *competencias*: reproducirlo, criticarlo, transformarlo, adecuarlo, reorientarlo... la comunicación y sus mediaciones – confiamos – pueden contribuir a actuar con madurez y pertinencia en esta coyuntura.

Lo que suceda o deje de ocurrir en los programas académicos de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí impactará de forma significativa en la sociedad potosina, así como en cualquier comunidad a donde llegue un egresado de la UASLP. Al hablar de *impacto* hablamos de *cambio(s)*. Cambio social y cambio cognitivo. Mentalidades perfiladas desde un currículo, orientadas hacia contextos múltiples, donde han de objetivar su capital intelectual en la forma de relaciones intersubjetivas y mediante procesos de intercambio simbólico (procesos comunicativos). Ello supone una responsabilidad y señala actores responsables. La planificación educativa universitaria trasciende la misión institucional del ente escolar, las expectativas y demandas de los grupos sociales hacia la educación superior, las vocaciones e intereses de estudiantes y egresados. Planificar la enseñanza y el aprendizaje es vector clave del *cambio histórico* para cualquier sistema social; así nos lo ha enseñado el MDCS al profundizar en las mediaciones que tejen el sentido del *ser* y *quehacer* de lo humano. Si la decisión es trabajar bajo el modelo de *competencias*, como referente estratégico de la actividad docente, que dicha decisión defina apuestas: aprender a *jugar el juego de las competencias*; esforzarse en la formación de excelentes *jugadores* del modelo; cambiar el *juego*; inventar un *nuevo juego* con base en el capital cultural que nos configura; *transformarnos* porque hemos *transformado* tanto el *juego* como nuestra forma de *jugarlo*.

Los posibles aportes de esta Tesis (*de y sobre* comunicación) no se dirigen, exclusivamente, a los participantes de ese campo disciplinario. Pero sí nacen en dicho campo y creemos que desde él podrían generarse, organizarse y, acaso, impactar a sujetos, agentes y actores vinculados, directa o indirectamente, a la vida universitaria. Sobre la base de estos supuestos, procedemos a ejercitar un programa posible de trabajo para repensar el lugar de *la comunicación y las competencias comunicativas* en el currículo universitario, y con ello, aportar elementos desde nuestro campo de estudio

para la consolidación y el mejoramiento del *modelo de competencias* y su aplicación en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

En la década de los ochenta “estalló” en México un *campo académico*, el de la *comunicación*, con la multiplicación del número de carreras y grados del ámbito comunicativo. Veinte años después de la fundación de la primera carrera, en la Universidad Iberoamericana, la matrícula se multiplicó de manera asombrosa, aunque pocos reaccionaron con crítica o reflexión frente al asombro. La mayoría aprovechó la *explosión* para institucionalizar la enseñanza de esa disciplina que tanto cautivaba a estudiantes de todo el país. Públicos o privados, los centros educativos improvisaban espacios, profesores y planes de estudio. No eran muchos los académicos que asumían con seriedad y de forma responsable el fenómeno. Afortunadamente fueron los suficientes para que hoy, a cincuenta años de que los jesuitas crearan el primer programa universitario en comunicación, el campo se encuentre vivo en México: actores y autores de alta repercusión internacional, sólidos grupos de investigación, grados y posgrados de reconocido prestigio. Pero somos muchos, acaso demasiados en este *estallido campal*, y no todos sabemos por dónde vamos y hacia dónde nos dirigimos. Mil seis (1006) programas ofrecen la carrera de comunicación (o afines) actualmente en México. Sólo el 6.75% de dichos programas se hallaba acreditado en 2009, según datos de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social.

Algunas imágenes, a manera de noticias, del espacio de la enseñanza universitaria de la comunicación en México (FELAFACS, 2009): sobreoferta de escuelas y programas; carencia de políticas públicas para regular la desordenada oferta; planta docente en su mayoría sin posgrados; el mercado laboral desconfía de la disciplina porque la desconoce; desempleo creciente de los egresados, subempleo en el mejor de los casos; los instrumentos de medición de calidad en los programas no califican la propuesta educativa, se limitan a la congruencia en su gestión.

Así pues, el campo continúa creciendo de manera desorganizada. ¿Qué hacer para intervenir con acciones conjuntas que planifiquen la enseñanza y la investigación de la comunicación académica en México? Órganos como el Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación (CONEICC), la Asociación Mexicana de Investigación de la Comunicación (AMIC) y el Consejo de

Acreditación de la Comunicación (CONAC), están en ello y su trabajo es siempre una buena noticia. Nosotros proponemos un frente que vaya al corazón del campo: *el currículo*. Lo que haya de hacerse se hará ahí, desde ahí. Y ya en los planes de estudio, ¿partir de dónde? Del elemento que vertebra y organiza la trama de la enseñanza, el aprendizaje, la generación y aplicación del conocimiento: la Teoría, en este caso, la Teoría de la Comunicación. Estamos convencidos que es la Teoría, su aprendizaje y revisión permanentes, la que compete a la Universidad, la que la legitima como espacio social privilegiado de producción y difusión del pensamiento trascendente, la que la distingue de la oferta de capacitación exclusiva para el desempeño laboral.

Con esta idea partimos hacia los resultados de la encuesta internacional sobre la situación de la enseñanza universitaria de la Teoría de la Comunicación en Europa y América Latina, realizada por el Grupo de Investigación “Mediación Dialéctica de la Comunicación Social” (MDCS), adscrito a la Universidad Complutense de Madrid. Nos centramos en las respuestas de profesores mexicanos. Los resultados de la encuesta carecen de una representación estadística que permita generalizaciones, porque no proceden de una muestra representativa de un universo, sino de una población de casos clínicos constituida por aquellos profesores que voluntariamente aceptaron contestar una encuesta puesta a disposición. Sin embargo, los casos registrados son referentes, útiles y reveladores, que nos pueden ayudar a pensar y actuar sobre la enseñanza-aprendizaje de la Teoría de la Comunicación en nuestro campo académico (Piñuel, 2009).

La docencia de teoría de la comunicación, en cuanto a sus objetivos, revela un predominio por el aprendizaje de conocimientos y procedimientos, a partes iguales; no existe equilibrio entre los objetivos de conocimientos, procedimientos y actitudes (Figura 12). Las *competencias* que se persiguen (según lo muestra la Figura 13) en la impartición de la asignatura, son mayoritariamente de orden cognitivo; sólo una minoría de docentes le asigna importancia a las *competencias* comportamentales y profesionales. Por otra parte, el 80 por ciento de los profesores declaran como intereses temáticos el estudio de paradigmas, modelos y teorías; un 20% únicamente manifiesta ponderar el estudio de sistemas, procesos y productos (ver Figura 14). La Figura 15 muestra la distribución por objetos de estudio dominantes en la enseñanza de teoría de la comunicación. El gráfico es muy elocuente: la *comunicación de masas* es el eje del

proceso (casi un 80%). Finalmente, encontramos que no hay predominio de modelos teóricos en la impartición de la materia. Los modelos críticos, como ocurre desde el inicio de la institucionalización del campo, son los de mayor visibilidad (Figura 16).

En México, como en Latinoamérica, existen razones para suponer que el campo académico de la comunicación sigue redefiniéndose en el lugar común del *mediacentrismo*, con los modelos críticos de los *setenta* como herramienta fundamental de análisis y sin apuestas claras por una planeación campal que marque rumbos alternativos a la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias de la comunicación.

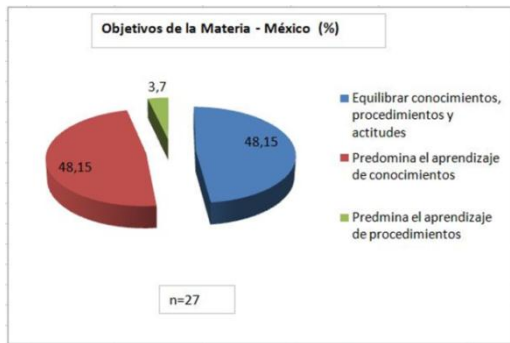


Figura 12

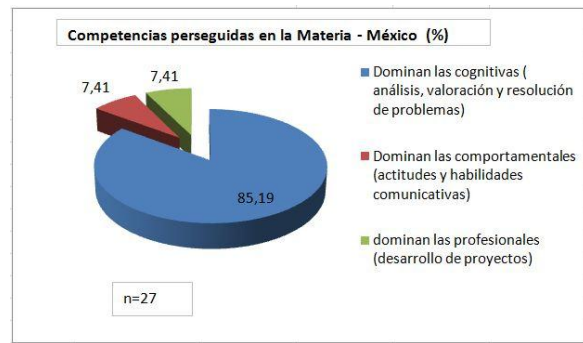


Figura 13

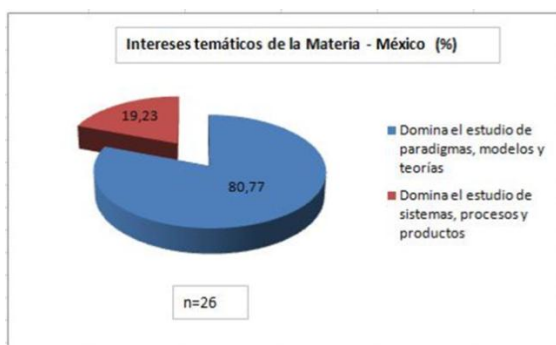


Figura 14



Figura 15

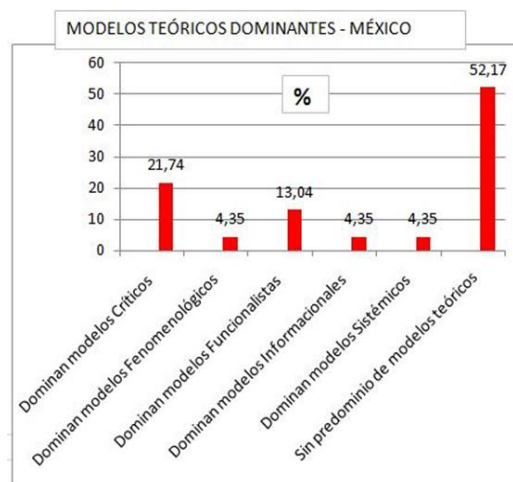


Figura 16

Fuente de las figuras: Elaboración propia a partir de la encuesta internacional sobre la situación de la enseñanza universitaria de la teoría de la comunicación en Europa y América Latina (MDCS).

7.3 La Mediación como sistema alternativo de pensamiento a propósito de la educación

El *modelo educativo de competencias* es el nombre de un sistema de dominación considerando la reproducción social. El concepto de formación superior hegemónico en el mundo occidental, tanto en Europa (Espacio Europeo de Educación Superior / Plan Bolonia / Proyecto Tuning) como en América (Tuning-América Latina y, en México, el *nuevo modelo educativo*, impulsado desde el año 2000 por los gobiernos estrechamente vinculados al sector privado), sustenta sus tesis en dos premisas básicas:

- Diseños curriculares organizados bajo el principio de *competencias*.
- Procesos didáctico-pedagógicos centrados en el aprendizaje y, por ende, en el estudiante.

A partir de dichos argumentos se articula *un relato*, el cual, en medio de una *sociedad sin relatos* (García-Canclini, 2011) y necesitada de ellos para organizar y dar sentido a una complejidad inaprehensible, direcciona la planificación educativa en el mundo global.

Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican (...) ¿Qué es, después de todo, un sistema de enseñanza, sino una ritualización del habla; sino una cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan; sino la constitución de un grupo doctrinal cuando menos difuso; sino una distribución y una adecuación del discurso con sus poderes y saberes? (Foucault, 2010, pp. 45-46)

Frente a esta realidad hay dos caminos: asumir como inevitable el modelo impuesto, o bien, si se pretende adecuarlo, mejorarlo o rechazarlo, deconstruir *el relato de las competencias*, que está – no sin éxito, no sin solidez conceptual – produciendo y alimentando los vínculos de la educación superior con la política, la economía y su lógica de mercado. Ubicados en el segundo camino, lo primero es registrar las características que identifican, desde diferentes perspectivas, al denominado *modelo de competencias* en la formación universitaria (Rué, 2007; Díaz Villa et al., 2006; Sanz de

Acedo, 2010; UASLP, 2007; Lorente, en Sierra y Cabezuelo, 2010). Estas características son:

- Representar las *competencias* mediante un *Discurso narrativo* que armoniza la estrategia empresarial y la gestión de recursos humanos desde el campus universitario.
- Articular destrezas, cognitivas y prácticas, que vertebran conocimientos, habilidades y actitudes para ejercer una acción (desempeños en determinados contextos de aprendizaje y actuación) con indicadores medibles de calidad, eficacia y eficiencia.
- Combinar orgánicamente un *saber qué* (cognición y significado), un *saber cómo* (cognición y modo) y un *ser capaz de* (potestad en la ejecución) para la puesta en práctica de tareas propias de campos profesionales y laborales estructurados socialmente.
- Instaurar una matriz pedagógica desde la cual potenciar sujetos con creatividad, responsables y activos, dispuestos a construir su proyecto de vida, a nivel personal, social y profesional.
- Proponer el *saber* y el *conocimiento* como recursos para solventar problemas específicos en situaciones concretas.
- Constituir un sistema garante de la concreción de aprendizajes a través de evidencias (resultados en contexto).
- Fijar como factor de desarrollo individual en el estudiante su realización como sujeto.

Sanz de Acedo (2010, p.40) sintetiza la trama profunda del *relato*: “El aprendizaje por *competencias* incluye lo que hay que saber, lo que hay que hacer y lo que hay que ser y todos estos aspectos hay que evaluarlos”. Pero, ¿qué, quién, quiénes deciden “*lo que hay que...*”? Si el objetivo es recuperar la autonomía del individuo (el sujeto de la educación), ¿dónde queda la dimensión colectiva, el sentido de lo social? En tanto discurso, el modelo de *competencias* tiene un orden, al tiempo que ordena, desde éste, otros órdenes de lo social, como el educativo, por supuesto. El *orden-ordenador* del discurso de las *competencias*, lo que este *discurso es*, lo que *hace*, pero sobre todo, lo que *dice* (Foucault, 2010), debería deconstruirse *en y desde* la universidad, la cual a

menudo y en todas partes “se rinde, se vende a veces, se expone a ser simplemente ocupada, tomada, vendida, dispuesta a convertirse en la sucursal de consorcios y de firmas internacionales” (Derrida, 2010, p.17).

El *Informe Delors* de 1996, tras la encomienda de la UNESCO, sentó las bases de la misión del sistema educativo a nivel planetario. Estableció cuatro principios rectores: *Aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y trabajar juntos*. Nos permitimos sugerir un considerando, desde el cual trataremos de respaldar la propuesta de este trabajo: toda reforma educativa, al suponer necesariamente una reforma del pensamiento (Morin, 2011), debe aspirar a la toma de conciencia de que **no somos** de una determinada manera, sino que **estamos siendo** en el devenir de nuestra vida. Es a partir de aquí donde vislumbramos la emergencia constructiva de *la mediación como sistema epistemológico*, para una *reconstrucción reflexiva* de la noción de *competencia(s)* y su inserción en la enseñanza superior universitaria.

La *Teoría de la comunicación* es un proyecto epistemológico en construcción. José Luis Piñuel pone a debate el afrontar los estudios sobre la comunicación como una disciplina emergente que pueda:

Formular un paradigma epistemológico capaz de integrar y estructurar los objetos de estudio del universo de la comunicación, los campos disciplinarios donde la comunicación se hace presente, y los modelos epistemológicos capaces de explorarla, de forma que recíprocamente se puedan enriquecer, progresar y reproducirse como una ciencia. (Piñuel, 2009, p.11)

Jesús Galindo (2010) centra la *comunicología* como “el principio de una reflexión dialógica y praxiológica que es posible que coincida con una nueva etapa civilizatoria en la historia del mundo”. Incluso hay autores como Rafael Vidal que proponen desbordar cualquier limitación reglada a la reflexión sobre la comunicación, elevando esta reflexión a una pretensión que se ubicaría más allá de la utopía. A este propósito, dice:

Pensar responsablemente la comunicación como radical social, como una matriz generadora de todos los procesos complejos biológicos-físicos-químicos-psíquicos-biográficos-sociales-culturales, como lo que tiene unido al mundo, no es Ciencia; es un saber no-disciplinado, que va mucho más lejos de las pretensiones totalitarias del conocimiento reglado. (Vidal, 2008, p.57)

Juan Miguel Aguado propone “abordar la comunicación como concepto epistémicamente relevante por cuanto resulta determinante respecto de la relación entre cognición y organización en los sistemas complejos” (Aguado, 2003, p.12). Este autor señala como una *necesidad* el hacer de *la comunicación* un ejercicio filosófico experimental.

Nos incorporamos a dicho ejercicio diciendo, como punto de partida, que si asumimos que *somos* y que, al tiempo de ser, también *estamos*, podemos afirmar que lo que *es* y *está* (incluyéndonos) es *el mundo*, para ponerle nombre, y al nombrarlo, significarlo. Y ¿qué es el mundo? Ya Maturana y Varela proponían considerar los *dominios de existencia* que le son propios a cada especie con su entorno, y que para nuestra especie, nuestro dominio de existencia era el “lenguajear”, es decir, el mundo de la comunicación. En este sentido escribe Rafael Vidal (2008, p.49) que el mundo es un “complejo comunicativo que interconecta, en forma de una gran holografía social – natural, las partes con el todo, en un juego continuo entre el orden y el desorden”. Tal aproximación presenta una génesis de la episteme ecologista: ECO es la casa, el hogar, el lugar habitable. El mundo sería ese lugar, y la comunicación, sus posibilidades de habitabilidad, puntualiza Vidal. Un mundo habitable es un meta-sistema de sistemas y sub-sistemas *comunicables*, *comunicantes* y *comunicados*, recordando a Luhmann. Un espacio se habita cuando se ocupa. La ocupación es la praxis, y ésta, es la puesta en escena de lo aprendido, es decir, saber que deviene conocimiento por la expresión manifiesta de los recursos cognitivos para habitar el mundo: esto es *una competencia*, una *competencia comunicativa*, esto es *la competencia*. Quizá sea la Hermenéutica, antes que ninguna otra fuente epistemológica, la que nutra con mayor profusión la reflexión en torno a los alcances comunicacionales en el mundo. Y lo es, porque la hermenéutica problematiza el lenguaje en clave de un nosotros (diálogo), invocando la comunicabilidad esencial del ser humano, el lenguaje en acción (Vidal, 2008).

Aspirar a un mundo *comunicable, comunicante y comunicado* está mucho más allá de los debates sobre la institucionalización de un campo académico, de su definición como ciencia o como disciplina de conocimiento, de identidades socio-profesionales o ajustes a las demandas del mercado ocupacional; más, mucho más allá de las intensas disquisiciones en torno a usos y efectos de las nuevas tecnologías de información y comunicación, del *rol eterno* de los medios de difusión colectiva. El asunto tiene que ver, desde nuestra perspectiva, con la emergencia de un *nuevo sistema de pensamiento* que haga de nuestro esencial sustrato narrativo un principio organizador de complejidades a partir de una apuesta básica: la del *uno en el otro* (Vidal, 2008).

El mundo es mundo cuando se observa, y lo que observamos son sistemas, esto es, complejidades permanentemente sujetas a la tensión entre *orden y desorden*, entre *entropía y homeostasis*. Su finalidad es, siempre e incesantemente, recuperar su organización permanentemente renovada (auto-poiesis), recuperación nunca alcanzada pero que se convierte en el *leitmotiv* de los sistemas. El sistema observador percibe en el sistema observado los fragmentos de éste que se hallan dispersos; su vocación es unirlos. No lo ha de conseguir, pero intentarlo es el *leitmotiv* de su existencia. Así, reordenar / re-integrar / conectar, es la necesidad. El satisfactor lo constituirían los recursos de vinculación, relación, tejido, de lo originariamente disperso. Esos recursos se producen con comunicación, con el juego incesante, en espiral, de la comunicación. El sentido profundo, entonces, de la comunicación, no se encuentra en su *telos* integrador, sino en los afanes constructivos de sus procesos vinculantes. Vincular es el imperativo de la comunicación y del conocimiento complejo:

Debemos dejar de creer que hemos llegado a la sociedad del conocimiento (...) hemos llegado a la sociedad de los conocimientos separados unos de otros, lo que nos impide relacionarlos para concebir los problemas fundamentales y globales, tanto de nuestras vidas personales como de nuestros destinos colectivos. (Morin, 2011, p.142)

Según Edgar Morin, *la reforma del pensamiento* tiene un doble carácter: epistemológico y reflexivo. El quiebre fundamental está, según él, en “sustituir el paradigma que impone *conocer* por *disyunción y reducción*, por un paradigma que exija *conocer* por *distinción y conjunción*” (p.142). La comunicación es camino, puede ser *Vía*, si reconocemos en ella su capacidad esencial, primero, de diferenciar, y segundo,

de unir: siendo distintos, *lo uno está en lo otro, lo otro es en lo uno*. Hace una década, el grupo de investigación en red *hacia una comunicología posible*, uno de cuyos nodos estratégicos fue Jesús Galindo Cáceres, definía de la siguiente manera la *comunicología posible*, su naturaleza y alcances:

Estudio de la organización y composición de la complejidad social en particular y la complejidad cosmológica en general, desde la perspectiva constructiva – analítica de los sistemas de información y comunicación que las configuran (...) Aquí, el objeto no es la comunicación, sino el mundo en general. La comunicación es un punto de vista constructivo, junto con la información, de todo lo que así puede ser percibido y configurado. Supone una apuesta constructivista por una parte, y por otra un compromiso con la perspectiva sistémica y la cosmología de la complejidad (...) La dialéctica-diálogo entre el mundo de la comunicación y la comunicología beneficia a todos, desarrolla nuestro potencial reflexivo sobre la complejidad de la vida y nuestra capacidad constructiva para respetarla, mejorarla y disfrutarla. (Galindo, 2003)

Con los elementos considerados hasta ahora, estamos en condiciones de esbozar un *Espacio heurístico para la construcción de un paradigma emergente*¹². Los constructos de este ejercicio reflexivo son: *comunicación, información, organización, cognición, sistema, sentido, complejidad y observación*. Sus matrices epistemológicas: *sistémica, cibernética, constructivismo y ecología*.

La complejidad está hecha de formas organizacionales, donde las relaciones operan como el patrón organizador. La observación de esas formas nos revela la existencia de sistemas complejos. En la base de éstos está la comunicación, misma que a su vez, constituye el proceso primario de la cognición. La información ha de entenderse “no como un legado del entorno al sistema, sino como una emergencia en el sistema a partir de la interacción entre sistema y entorno” (Aguado, 2003, p.178). El *sentido*, en este contexto, pasa a ser un *agenciamiento organizacional*.

¿Cómo emplearemos el término *agenciamiento*? Con base en terminología de Gilles Deleuze, diremos que *agenciamiento* lo vinculamos a los conceptos de

¹² El contenido de esta sección está basado en la obra de Juan Miguel Aguado, citada en la Bibliografía.

emergencia y rizoma, pero pensados como la dinámica de multiplicación de los agentes por sí mismos cuando interactúan entre sí, y generan un “tercero” como espejo y punto de reproducción de las interacciones posibles. Se trata de una multiplicación incontenible sin origen ni fin (la imagen eterna del movimiento en el *río heraclítico*) que siempre es algo más y algo menos de lo que va siendo (porque, como ha dicho Humberto Maturana, *no somos*, sino que *estamos siendo*). Es, pues, movimiento en estado permanente. Reproducción incesante de lo diferente. La negación de cualquier principio jerárquico porque no hay un retorno a cero nunca, sino un despliegue tridimensional en espiral.

Una multiplicidad [todo sistema complejo, como nuestro capital cognitivo] no tiene ni sujeto ni objeto, sino únicamente determinaciones, tamaños, dimensiones que no pueden aumentar sin que ella cambie de naturaleza (...) Un agenciamiento es precisamente ese aumento de dimensiones en una multiplicidad que cambia necesariamente de naturaleza a medida que aumenta sus conexiones. En un rizoma no hay puntos o posiciones, como ocurre en una estructura, un árbol, una raíz. En un rizoma sólo hay líneas. (Deleuze y Guattari, 2010, pp.19-20)

La cognición deviene conocimiento por la producción de sentido como acción creativa en el contexto de la dinámica socio-cultural (conversacional) de la significación. El sentido y la conversación (principios orgánicos y praxis de la comunicación) son los atributos de la cognición y son los destinos del doble desplazamiento del conocimiento. La cognición humana tiene dos esferas: la fisiobiológica y la antropológica. La observación es el espacio de acoplamiento de ambas esferas. Por tanto, conocer es observar: de la ontología de lo observado a la ontología de la observación (en el discurso de Maturana y Varela). Y si conocer es observar, observar es vincular al observador con lo observado, esto es, comunicarlos, para que de ese vínculo, de esa relación, surja la significación como agenciamiento – siempre un “tercero” emergente – por el que el sentido organiza la complejidad.

En cuanto a nuestras matrices epistemológicas, postulamos que el constructivismo da cuenta del conocimiento como un *hacer-en-relación*, un *hacer-se en el-lo otro*, donde el sujeto de la acción sustituye el objeto por el sistema como elemento observacional (aquí, el quiebre epistemológico de la sistémica), y donde el observador

queda incluido en lo observado, donde los sistemas cognoscibles se organizan a partir de dos principios constructivos: información y comunicación (aquí, el quiebre epistemológico desde la cibernética de segundo orden). Constructivismo, sistémica y cibernética de segundo orden alimentan e informan el pensamiento de la complejidad, el cual tiene, en la ecología, uno de sus grandes recursos estructurantes. “La ecología, que es una nueva ciencia, versa sobre un complejo en el cual las interacciones entre las partes constituyen un sistema global cuyas cualidades (emergencias) retroactúan sobre las partes” (Morin, 2011, p.79). A partir del trazado de este espacio heurístico, con el que buscamos situar a la *comunicación* en el epicentro de un nuevo modelo cognitivo, procedemos a abordar los conceptos de *aprendizaje* y *competencia*.

El *aprendizaje* es una *relación construida en y organizada por la sociedad* (Rué, 2007). Supone, convencionalmente, un proceso a través del cual el sujeto del aprendizaje adquiere o altera sus saberes, conocimientos, destrezas o actitudes (aquí se construye la imbricación con el discurso normativo de las *competencias*), producto de su vinculación con el entorno vía la observación, las experiencias sensoriales o la participación en dinámicas culturales de instrucción (nivel elemental) o educación (nivel profundo). Diversas corrientes teóricas y enfoques epistemológicos dan cuenta de los modos en que el acto de aprender se lleva a cabo. Para nosotros, y a partir de lo asentado en las anteriores secciones del presente documento, el *aprendizaje* es la *expresión de lo observado*. A manera de definición: *Aprendizaje* es todo *agenciamiento* que *transforma* el *capital cognitivo* de un *sistema observacional* y que se *expresa* de manera *performativa*, ya sea ésta de naturaleza *teórica* o *práctica*. Agenciamiento en tanto que el aprendizaje es la apropiación de un acontecimiento exterior sobre una raíz de subjetivación (*rizoma de la racionalidad* – Reygadas, P. & Shanker, S., 2009), la cual pliega ese exterior y lo expresa. El sujeto del aprendizaje en la forma de *plexo*, esto es, espacio siempre habitado por el triple movimiento dialéctico y dialógico de *impresión-pliegue-expresión*. El aprendizaje como un proceso selectivo, diferencial e intersubjetivo. Selectivo, por cuanto no supone el pliegue de todos los acontecimientos. Es diferencial porque cada subjetividad pliega acontecimientos distintos con respecto a las otras, o pliega los mismos de manera diferente. E intersubjetivo, puesto que el pliegue de la realidad que realiza la subjetividad es un *pliegue-en-el-mundo*, un pliegue en contacto con *los otros*, un ‘otro’ (tercero) en deriva, en transformación y cambio, que no es igual a sí mismo por efecto de una multiplicidad de factores – internos y externos

– que le moldean. La subjetividad pliega, pero, también, en parte, se somete a la potencia del exterior. Una materialización semiótica de lo anterior sería la noción *deleuziana* de “concrecencia”. La abeja y la flor no son nada hasta que agencian miel. Lo que *es*, lo *es* sólo cuando llega a *serlo*. Se puede actuar, percibir, experimentar, pero no se puede dar testimonio de las relaciones que lo determinan. No hay organización instrumental hacia lo que es *dicho-hecho*.

Los aprendizajes como agenciamientos son esas conexiones (fenómenos comunicativos) que cambian la naturaleza de la compleja multiplicidad que es nuestro capital cognitivo. El sujeto del aprendizaje no es una estructura, sino un *plexo* variable de líneas incesantes (rizomático) cuyas trayectorias están dadas por los aprendizajes que han tenido lugar en él y antes de él. Así, el aprendizaje es aprendizaje sólo cuando llega a serlo, y lo es en *la praxis* (su expresión performativa). El tomar conciencia – darse cuenta – de esos agenciamientos que son los aprendizajes, es, para nosotros, el sustrato de todo lo que pueda definirse como una *competencia* en el contexto de una fenomenología educativa.

Sobre la *praxis*, algunas consideraciones:

- La praxis sólo puede realizarse sobre lo aprendido. Es la expresión final de lo aprendido. Sin praxis no hay aprendizaje; todo se limitaría, entonces, a una entelequia virtual.
- La praxis es un desafío en tanto que nos des-emplaza temporal (plazo) y espacialmente (plaza) de la circunstancia de estabilidad inerte y nos impele a reaccionar mediante una actuación crítica en situación de crisis (*movimiento en movimiento*). La praxis, es un estado de crisis.
- La praxis es un desafío permanente que nos interpela para, con nuestro capital cognitivo y a través de él, proceder heurísticamente a partir de lo aprendido; esto es, *crear/inventar/descubrir* caminos de acción y soluciones que den cuenta de los aprendizajes. De este modo, la praxis es la puesta en juego del capital cognitivo, y éste, es el acervo de *competencias* para enfrentar el desafío que la praxis nos propone.

- El capital cognitivo se nutre de nuevos registros a través de la observación. Mientras más registros se instalen en el capital cognitivo, mayores posibilidades tendrá el sujeto *registrador* para asumir el desafío de la praxis.
- El elemento mediador entre el sujeto “pléctico” del aprendizaje y la praxis será la *comunicación*. Ésta nos posibilita el aumentar nuestro capital cognitivo, que a su vez, nos da las herramientas (*competencias*) para inventar los caminos de acción con que testimoniar aquello que se ha aprendido.

Sobre el concepto de *performance*, Jacques Derrida (2010), ubicándolo en la dimensión discursiva, dice que son *performativos* aquellos discursos que “producen el acontecimiento del que hablan” (p.21). Desde este punto de vista, insistimos en la praxis como la expresión/discurso *performativo* del aprendizaje, toda vez que la praxis, parafraseando a Derrida, produce el acontecimiento (aprendizaje) del que *habla* en el *performance*. En el contexto universitario la idea de *performance* nos puede servir, también, para distinguir y confrontar las ideas de *competencia* y *profesión*:

Los enunciados constataivos y los discursos de puro saber, en la universidad o en cualquier otro lugar, no responden, en cuanto tales, a la profesión en sentido estricto. Dependen quizá del “oficio” [*competencia*, saber, saber-hacer] pero no de la profesión, entendida en un sentido riguroso. El discurso de profesión (...) desborda el puro saber tecno-científico con el compromiso de la responsabilidad. Profesar es comprometerse declarándose, *brindándose como*, prometiendo ser esto o aquello. (Derrida, 2010, p.33)

La noción de aprendizaje que hasta ahora nos ha guiado, puede asumirse como una *competencia*, sí; pero no una *competencia de oficio*, sino una *competencia profesional*. Conforme a la diferenciación que hace Derrida, el sujeto del aprendizaje estaría adquiriendo una *competencia* al momento de profesar, no de oficiar, su praxis; esto es, cuando no sólo externaliza (vía desempeños) determinados conocimientos, habilidades y actitudes, sino al momento en que se *haga-diciéndose* y *diga-haciéndose*, cuando su discurso produzca el acontecimiento del que habla, cuando **aprenda porque es en la praxis**.

Por otra parte, si la comunicación es el instrumento mediador entre el sujeto y su praxis, ¿cómo hemos de configurarla en términos didáctico-pedagógicos? Creemos que

recurriendo a su Teoría, pensada en clave de *competencias*: el *saber*, el *hacer*, el *ser* y el *poder* de la *comunicación*. La teoría de la comunicación, para aprender no sólo de comunicación, sino para *aprender a aprender*, *aprender a hacer*, *aprender a ser* y *a convivir* y *a compartir la existencia*. La teoría de la comunicación, considerada pues, como meta-competencia de aprendizaje, siempre que asumamos que *somos* y *estamos siendo* producción y producto (autopoiesis) de un sujeto genérico que, por la comunicación, trasciende a los sujetos individuales, pero que sin ellos no tendría existencia. La convocatoria es a trascender la enseñanza de una teoría de la comunicación con-centrada en sus postulados de abstracción de fenómenos mediáticos, interaccionales, terapéuticos o culturales; la convocatoria es a superar la distinción entre especulación y acción, pues la teoría (en este caso, de la comunicación) crea toda una posibilidad de emergencia al sujeto del aprendizaje (alumno) que habita, explora, navega, recorre los territorios que la praxis le desafía a vivenciar. Acudamos a la metáfora del *mapa*, definido éste por Aguado (2003, p.14): Mapa “como carta de situación donde se señalan los escollos y los accidentes del terreno, pero donde es el lector el que ha de elegir la escala y construir el paisaje de su ruta”. El mapa es la Teoría de la Comunicación, el sujeto (observador sistémico que observa, se observa y observa la observación) es el cartógrafo. Mapa y cartógrafo se hacen uno al otro (Aguado, 2003). Teoría y estudiante se configuran simultáneamente, al tiempo que, en la praxis, y sólo en ella, configuran también el aprendizaje. Aprendizaje complejo: el conocedor se desplaza hacia lo conocido, lo conocido retorna al conocedor, y así, sucesivamente. *Sujeto* y *Objeto* cambian incesantemente por la comunicación mediante la cual se superan ambos, enfrentados como alternativa para superar la alternativa y generar su complementariedad recíproca. La complejidad, se halle donde se halle, siempre estará en movimiento (Aguado, 2003). La praxis es el terreno de todos los desplazamientos posibles, la teoría (de la comunicación) es el impulso que moviliza los desplazamientos y los aprendizajes son las emergencias que *estallan* en cada desplazamiento. El aprendizaje es conocimiento resuelto en acción, la teoría es la revisión de la praxis; más exactamente, la teoría es conocimiento en acción: transformación de la experiencia y el mundo (Von Foerster, en Aguado, 2003).

No pensamos la enseñanza y el aprendizaje de la teoría de la comunicación única y exclusivamente en los centros educativos que institucionalizan académicamente esta disciplina.

Lo peor que le puede pasar a un proyecto de construcción conceptual y de sentido sobre la comunicación, es quedarse en el entorno estancado y ciego de las carreras de periodismo, comunicación audiovisual y afines. No sólo debe moverse entre todos los saberes universitarios, sino entre todos los ámbitos de la acción y la reflexión de la vida social. (Galindo, 2010)

Ahora, y a manera de conclusión general, presentamos un documento de trabajo que pretende aportar elementos para la confección de un programa curricular, orientado a la enseñanza-aprendizaje de la teoría de la comunicación y las *competencias* que supone: *La Comunicación como núcleo organizador sistémico de las Competencias que definen la naturaleza humana* (Ver Cuadro 15).

El cuadro despliega, *paradigmáticamente*:

- En la primera columna, aquellos objetos de los cuales habría de ocuparse el programa de enseñanza-aprendizaje, problematizando la comunicación desde una perspectiva sistémica, es decir, en su sentido de núcleo organizador.
- A continuación (segunda columna) se presentan las disciplinas científicas concomitantes al fenómeno comunicativo que pueden dar cuenta de los objetos descritos (Galindo, 2008; Piñuel y Lozano, 2006).
- En la tercera columna, las *competencias* que sería deseable que el estudiante adquiriese; las *competencias* están dadas, por supuesto, en clave comunicativa (Piñuel y Lozano, 2006).
- Continúan (cuarta columna) los saberes (conocimientos, habilidades y actitudes) que el sujeto del aprendizaje aprehenderá en la praxis y con la mediación de la teoría de la comunicación.¹³

¹³ Los saberes descritos se configuran desde el discurso del pensamiento complejo, sobre la base de las tesis de Edgar Morin.

- La siguiente columna da cuenta de los sistemas (ecológico, social y de comunicación) en que pueden encuadrarse los objetos, las fuentes científicas históricas, las *competencias* y los saberes (Piñuel y Lozano, 2006).
- Finalmente, en la última columna situamos la experiencia (praxis) de aprendizaje en contextos específicos de acción y ejecución por parte del sujeto/observador.

Sintagmáticamente, el cuadro debe leerse, en cada fila, como el desarrollo de un programa de aprendizaje que articula dialógicamente los elementos de cada una de las columnas.

Cuadro 15: LA COMUNICACIÓN COMO NÚCLEO ORGANIZADOR SISTÉMICO DE LAS COMPETENCIAS QUE DEFINEN LA NATURALEZA HUMANA. *Elementos de un programa de trabajo para el diseño de la Asignatura de Teoría de la Comunicación como curso básico-transversal en la formación universitaria de cualquier disciplina científico-profesional.*

OBJETOS DE ANÁLISIS SISTÉMICO	FUENTES CIENTÍFICAS HISTÓRICAS DE LA COMUNICACIÓN	COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DEL SUJETO DEL APRENDIZAJE	SABERES (CONOCIMIENTO COMPLEJO)	ENCUADRE EN EL MDCS	CONTEXTOS DE ACTUACIÓN Y REALIZACIÓN
La organización de lo vivo	Ciencias de la vida: Biología, Antropología	Reflexiona sobre la comunicación como elemento configurador de un dominio de existencia propio, con la incorporación recíproca y dialéctica de las habilidades de la especie y las oportunidades que le brinda el entorno.	Conocimiento de la condición humana. La identidad subjetiva y terráquea por el vínculo individuo-sociedad-especie. Auto-re-conocimiento.	Sistema Ecológico	El cuerpo humano como medio de comunicación. Programas de conducta para la conservación, variación y reproducción del individuo.
La organización de la interacción	Ciencias del comportamiento: Sociologías funcionalista, fenomenológica, crítica y cultural	Toma conciencia de la evolución personal y colectiva del individuo como resultado de las conductas comunicativas constructoras de identidades, hábitos, escenarios e imaginarios sociales, todos los cuales hacen posible la reproducción del conocimiento compartido y las relaciones humanas.	Conocimiento de la comprensión: medio y fin de la comunicación humana. La construcción intersubjetiva del mundo. Responsabilidad frente al otro y lo otro.	Sistema Social	Espacios sociales de interacciones simbólicas.
La organización de la expresión	Ciencias del lenguaje: Lingüística, Filosofía del lenguaje (hermenéutico-fenomenológica)	Asume la comunicación como el universo respecto al cual adquieren vida y vigencia las reglas del lenguaje, las normas de la lengua y los discursos expresivos; al tiempo que reconoce que reglas, normas y discursos contribuyen del mismo modo a enriquecer y reproducir el universo de la comunicación.	Conocimiento de la comunicabilidad esencial del ser humano. La lingüisticidad del ser-contándose-en-la trama: meta-narratividad.	Sistema de Comunicación	La textualidad en la dinámica social de las significaciones.
La organización del sentido y la interpretación	Ciencias del lenguaje: Semiótica/Semiología, Hermenéutica	Comprende cómo la reproducción del conocimiento socialmente vigente, de generación en generación, opera a partir de la escritura y su evolución histórica, reflejo de la dialéctica entre comunicación y lenguaje.	Conocimiento del conocimiento (el error y la ilusión).	Sistema Ecológico	La producción, circulación y consumo de signos en el seno de la vida social.
La organización del saber	Ciencias del pensamiento (cognitivas): Psicologías cognitiva y social, Sociología del conocimiento, Neurociencia, Filosofía (Epistemología)	Reconoce que en el origen de los discursos socialmente impuestos para garantizar el conocimiento seguro ("verdadero"), está la adecuación entre expresiones y representaciones, tanto en el ámbito del desarrollo individual como en el de la evolución de las culturas.	El conocimiento frente a las incertidumbres. Comunicación sobre el pasado, el presente y el futuro. Comunicación inter y transterritorial.	Sistema Social y Sistema de Comunicación	El capital de conocimientos compartidos por los grupos humanos. Pensamiento y comunicación en la acumulación y transmisión del saber.
La organización del tiempo histórico y la territorialidad	Ciencias historiográficas: historia(s) de la Historia, Ecología política	Lee en el discurso histórico las claves para ubicar/enplazar en el tiempo (plazo) y en el espacio (plaza) el acontecer de la comunidad propia y de las ajenas. Cambio histórico de los criterios de "verdad".	Pertinencia del conocimiento. Verificar el conocimiento abstracto por su revisión concreta de la información (<i>nequntropía</i>). Ejercicio de contextualización de la oposición entre caos y orden.	Sistema Ecológico, Sistema Social y Sistema de Comunicación	La(s) historia(s) como relato. Prácticas sociales de comunicación que narran y hacen la(s) Historia(s).
La organización informativa del caos	Ciencias físicas (del orden universal): Sistémica, Cibernética, Ecología	Descubre en la práctica social de la comunicación la matriz para repensar el orden natural y el orden social, integrándolos, con base en el ejercicio reflexivo-científico sobre la comunicación como núcleo organizador sistémico para aprehender la complejidad.			Los sistemas sociales y su (auto) organización por medio de la comunicación. Principios de organización, transmisión (información) y relaciones en los sistemas sociales.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, J. M. (2003). *Comunicación y cognición. Bases epistemológicas de la complejidad*. España: Comunicación social, ediciones y publicaciones.
- Angulo, J. F. (1994). “¿A qué llamamos currículum?”. En J. F. Angulo & N. Blanco (Coords.), *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 17-29). Málaga: Aljibe. Recuperado de http://www.uv.mx/dgda/files/2012/11/_CPP-DC-Angulo-Rasco-A-que-llamamos-curriculum.pdf
- Angulo, R. (2009). “Aproximaciones a una lógica de investigación curricular”. En Orozco, B. (Coord.), *Currículum: experiencias y configuraciones conceptuales en México* (pp.1-37). México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación / Plaza y Valdés.
- Aparici, R. (Coord.) (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.
- Bateson, Birdwhistell, Goffman, Hall, Jackson, Schefflen, Sigman & Watzlawick (2008). *La nueva comunicación*. Barcelona: Kairós.
- Bateson, G. (2008). “Comunicación”. En Bateson, Birdwhistell, Goffman, et al., *La nueva comunicación* (pp. 120-150). Barcelona: Kairós.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. España: Gedisa.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. España: Paidós.
- Beck, Ulrich (2008a). *¿Qué es la globalización?* Barcelona: Paidós.
- Beck, Ulrich (2008b). Generaciones globales en la sociedad del riesgo mundial. *Revista Cidob d'Afers Internacionals*, Septiembre, (82-83), 1-6. Recuperado de <http://www.revistasculturales.com/articulos/13/revista-cidob-d-afers-internacionals/932/4/generaciones-globales-en-la-sociedad-del-riesgo-mundial.html>
- Berger, P. & Luckmann, T. (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*. España: Paidós.
- Bernstein, B. & Díaz-Villa, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*, (15), 81-123. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/53283734/Revista-Colombiana-de-Educacion-Bernstein>
- Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico*. España: Morata.

- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Málaga: Aljibe.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. España: Alianza Editorial.
- Cobo, C. & Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Crovi, D. (Coord.) (2005). *Bitácora de viaje. Investigación y formación de profesionales de la comunicación en América Latina*. México: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE).
- Crovi, D. (2010). “El entramado reticular de la educación. Una mirada desde la comunicación”. En R. Aparici. (Coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0*. (pp. 105-128). Barcelona: Gedisa.
- Dávila, S. (Marzo, 2011). *Diseño curricular por competencias profesionales. La experiencia de la UASLP*. Recuperado de http://pafp.anuies.mx/public/pdf/presentaciones/1-Disenio_curricular_UASLP.pdf
- De Alba, A. (1991a). *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México: UNAM.
- De Alba, A. (1991b). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. México: UNAM.
- De Alba, A. (1993a). “El currículum universitario ante los retos del Siglo XXI: la paradoja entre posmodernismo, ausencia de utopía y determinación curricular”. En A. de Alba (Coord.), *El currículum universitario de cara al nuevo milenio* (pp. 29-45). México: SEDESOL/Universidad de Guadalajara/UNAM.
- De Alba, A. (1993b). *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México: CESU/UNAM.
- De Alba, A. (1995). *Expectativas docentes ante la problemática y los desafíos del currículum universitario en México*. Madrid: UNED.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2010). *Rizoma. Introducción*. España: PRE-TEXTOS.
- Derrida, J. (2010). *La Universidad sin condición*. España: Mínima Trotta.
- Díaz-Barriga, F. (2006). “La evaluación auténtica centrada en el desempeño: una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza”. En F. Díaz-Barriga, *Enseñanza situada* (pp.125-163). México: McGraw-Hill.
- Díaz-Villa, M. (1985). Introducción al estudio de Bernstein. *Revista Colombiana de Educación*, (15), 5-17. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/53283734/Revista-Colombiana-de-Educacion-Bernstein>

- Díaz-Villa, M. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Colombia: ICFES. Recuperado de <http://ambiental.uaslp.mx/desc/DíazVilla-FelxibilidadEducaciónV2.zip>
- Díaz-Villa, M. et al. (2006). “Nociología de las competencias. Referentes básicos de la noción de competencia”. Cap. II del libro *Educación Superior: Horizontes y Valoraciones*. Colombia: ICFES, Universidad de San Buena Ventura, 327 p. (pp. 45-89).
- Díaz-Villa, M. (2007). *Flexibilidad en la educación superior. Vol. 1. La educación superior frente a los retos de la flexibilidad* (Segmento: *Formación y competencias: tensiones conceptuales*). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Díaz-Villa, M. & Nieto-Caraveo, L. M. (2012). *Flexibilidad en época de la globalización*. [CD-ROM]: Curso-Taller Flexibilidad y Competencias. Universidad Autónoma de San Luis Potosí. San Luis Potosí, S.L.P., México.
- Díez i Bosch, M. (2010). “Las Teorías de la Comunicación y su aplicación a la producción periodística”. En J. Sierra. (Coord.), *Los estudios de ciencias de la comunicación en el EEES* (pp. 231-238). Madrid: Fragua.
- Echeverría, R. (2003). *Ontología del lenguaje*. Chile: J. C. Sáez Editor.
- Escuela de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (ECC/UASLP) (2007). *Proyecto Integral de Cambio Curricular de la Escuela de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí*. San Luis Potosí, México: UASLP.
- Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (FELAFACS) (2009). *Mapa de los centros y programas de formación de comunicadores y periodistas en América Latina y el Caribe. Informe Final del Proyecto*. Lima: Estudio realizado por la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (FELAFACS), con el auspicio de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Foucault, M. (2010). *El orden del discurso*. España: TusQuets.
- Fuentes, R. (1996). Comunicar y educar en el siglo XXI. *Sinéctica* 9, (julio-diciembre 1996), pp. 3-6. (Conferencia dictada en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco. Noviembre de 1995).
- Fuentes, R. (2000). “Perspectivas socioculturales postdisciplinarias en la investigación de la comunicación”. En G. Orozco (Coord.), *Lo viejo y lo nuevo. Investigar la comunicación en el siglo XXI* (pp. 17-31). España: Ediciones de la Torre.
- Fuentes, R. (2004). Modelos y prácticas de educación y comunicación: una perspectiva sociocultural. *Revista colombiana de educación* (46) (primer semestre), pp. 26-39.

- Galindo, J. (2003a). Notas para una comunicología posible. Elementos para una matriz y un programa de configuración conceptual-teórica. *Textos de GUCOM Y REDECOM*. Recuperado de <http://comunicologia-posible.iespana.es/principal/textos%20gucom%20y%20redecom.html>
- Galindo, J. (2003b). Apuntes de historia de una comunicología posible. Hipótesis de configuración y trayectoria. *Textos de GUCOM Y REDECOM*. Recuperado de <http://comunicologia-posible.iespana.es/principal/textos%20gucom%20y%20redecom.html>
- Galindo, J. (2003c). Sobre comunicología y comunicometodología. Primera guía de apuntes sobre horizontes de lo posible. *Textos de GUCOM Y REDECOM*. Recuperado de <http://comunicologia-posible.iespana.es/principal/textos%20gucom%20y%20redecom.html>
- Galindo, J. (2005a). *Hacia una comunicología posible*. San Luis Potosí: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Galindo, J. (2005b). Comunicología y Epistemología. El tiempo y las dimensiones sistémicas de la información y la comunicación. *Textos de GUCOM Y REDECOM*. Recuperado de <http://comunicologia-posible.iespana.es/principal/textos%20gucom%20y%20redecom.html>
- Galindo, J., Karam, T. & Rizo, M. (2005). *Cien libros hacia una comunicología posible*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México/Colección Comunicación.
- Galindo, J. (Coord.). (2008). *Comunicación, ciencia e historia. Fuentes científicas históricas hacia una comunicología posible*. India: McGraw-Hill.
- Galindo, J. (Marzo-Diciembre, 2009). La Comunicología y su espacio de posibilidad. Apuntes hacia una propuesta general. En *V Seminario de Comunicología Posible*. Grupo hacia una Comunicología Posible – Universidad Autónoma de la Ciudad de México (GUCOM-UACM). (Documento en PPT). Recuperado de <http://comunicologia-posible.iespana.es/seminario/materiales5.htm>
- Galindo, J. (2010). Entrevista a Jesús Galindo realizada por José Luis Piñuel. *Diálogos de la Comunicación, Revista académica de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social – FELAFACS* –, abril-junio (80). Recuperado de http://www.dialogosfelafacs.net/revista/entrevista_detalle.php?ed=80&id=8
- Galindo, J. (2011). La comunicología y su espacio de posibilidad. Apuntes hacia una propuesta general. *Revista Razón y Palabra, mayo-julio* (72). Recuperado de http://www.razonypalabra.org.mx/N/N72/Monotematico/2_Galindo_72.pdf
- García-Cancelini, N. (1999). *La globalización imaginada*. España: Paidós.

- García-Canclini, N. (2011). *La sociedad sin relato. Antropología y estética de la inminencia*. España: Katz.
- García-Matilla, A. (2010). “Publicitar la educomunicación en la universidad del siglo XXI”. En R. Aparici (Coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0*. (pp. 151-168). Barcelona: Gedisa.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. España: Taurus.
- Gimeno, J., Feito, R., Perrenoud, P. & Linuesa, M. C. (2012). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. España: Morata.
- González, D., León, G. & Serrano, A. (2006). *La formación en comunicación en Tijuana: apuntes sobre un modelo de plan de estudios de la licenciatura en comunicación de la Universidad Autónoma de Baja California / UABC, Tijuana*. En *Documento de la reestructuración del plan curricular en la licenciatura en comunicación en la UABC Tijuana, bajo el modelo por competencias* (Capítulo 20). Tijuana, México: UABC.
- Guattari, F. (1996). *Las tres ecologías*. Valencia: Pre-Textos.
- Guerrero, A. (1996). *Manual de sociología de la educación*. España: Editorial Síntesis.
- Hager, P. & Beckett, D. (1996). “Bases filosóficas del concepto integrado de competencia”. En A. Argüelles (Comp.), *Competencia laboral y educación basada en competencias* (pp. 46-52). México: Limusa.
- Haidar, J. (1998). “Análisis del discurso”. En J. Galindo (Coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 117-164). México: Addison Wesley Longman.
- Heráclito, Parménides & Empédocles (1995): *Textos presocráticos*. España: Edicomunicación, S.A.
- Huergo, J. (2010). “Una guía de comunicación/educación, por las diagonales de la cultura y la política”. En R. Aparici (Coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0*. (pp. 65-104). Barcelona: Gedisa.
- Kaplún, M. (2010). “Una pedagogía de la comunicación”. En R. Aparici (Coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0*. (pp. 41-61). Barcelona: Gedisa.
- Karam, T. (2007). Epistemología y comunicación en la obra de Gregory Bateson. *Entelequia, Revista Interdisciplinar, primavera* (3), 127-140. Recuperado de <http://www.eumed.net/entelequia/pdf/2007/e03a07.pdf>
- Lorente, J. I. (2010). “La formación de comunicadores en el EEES. Hacia una meta-competencia comunicativa”. En J. Sierra & F. Cabezuelo (Coords.),

Competencias y perfiles profesionales en los estudios de ciencias de la comunicación (pp. 15-26). Madrid: Fragua.

Losada, A., Plaza, J. & Huerta, M. (2006). *Comunicación, Universidad y Sociedad del Conocimiento. Actas del IV Congreso Internacional*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.

Lozano, C. (2010). "Los diseños de las asignaturas universitarias relacionadas con las teorías de la comunicación en las principales universidades europeas". En J. Sierra (Coord.), *Los estudios de ciencias de la comunicación en el EEES* (pp. 39-50). Madrid: Fragua.

Lucas, A., García, C. & Ruiz, J. A. (2003). *Sociología de la comunicación*. España: Editorial Trotta.

Luhmann, N. (1994). "¿Cómo se pueden observar estructuras latentes?". En P. Watzlawick & P. Kireg (Comps.), *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo* (pp. 60-72). España: Gedisa.

Martín-Barbero, J. (1997). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Revista Nómadas*, (5), Santafé de Bogotá (Colombia), Univ. Central. Comunicación / Educación. Textos de la Cátedra de Comunicación y Educación. Recuperado de <http://comeduc.blogspot.com/2007/04/jess-martn-barbero-heredando-el-futuro.html>

Martín-Barbero, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. Argentina: Norma.

Martín-Barbero, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Comunicación / Educación. Textos de la Cátedra de Comunicación y Educación*. Recuperado de <http://comeduc.blogspot.com/2008/07/jess-martn-barbero-saberes-hoy.html>

Martínez-Rider, R. M. (2010). *Formación y mercado de trabajo de los bibliotecarios y documentalistas en México. Proyecto curricular para la Universidad Autónoma de San Luis Potosí*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.

Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-HORSORI/Universidad de Barcelona.

Maturana, H. & Varela, F. (1990). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocimiento humano*. Madrid: Debate.

Maturana, H. (1994). "La ciencia y la vida cotidiana: la ontología de las explicaciones científicas". En P. Watzlawick & P. Krieg (Comps.), *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo* (pp. 157-194). España: Gedisa.

Mirabal, J. (2011). "Apuntes para un programa de investigación en comunicación/educación aplicado al currículo universitario", (pp. 225-244).

LIBRO: LAS EXIGENCIAS DEL EEES EN LAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN DE VANGUARDIA, Javier Rodríguez Torres (Coordinador). Editorial: Visión Libros. ISBN: 978-84-9008-122-8.

- Mirabal, J. & Águila, J. C. (2012). “El aprendizaje de la Teoría de la Comunicación como competencia en la formación universitaria del comunicólogo en México”, en el Libro de Actas (Electrónico) del III Congreso Internacional de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación (AE-IC): “Comunicación y riesgo”, celebrado en Tarragona, España (Universidad Rovira i Virgili), del 18 al 20 de enero de 2012.
- Monclús, A. (2004). *A qué llamamos enseñanza, escuela, currículum*. Madrid: Grupo Editorial Universitario/Universidad Complutense de Madrid.
- Morin, E., Ciurana, E. R. & Motta, R. (2003). *Educación en la era planetaria*. España: Gedisa.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. Recuperado de <http://www.udlap.mx/rsu/pdf/1/LosSieteSaberesNecesariosParaLaEdudelFuturo.pdf>
- Morin, E. (2008). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E. (2010). *Mi camino. La vida y la obra del padre del pensamiento complejo*. España: Gedisa.
- Morin, E. (2011). *La vía. Para el futuro de la humanidad*. España: Paidós.
- Müller, K. H. (1994). “Bases elementales y elementos básicos para una teoría constructivista de la acción”. En P. Watzlawick & P. Krieg (Comps.), *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo* (pp. 195-231). España: Gedisa.
- Nancy, J. (2006). *Ser singular plural*. Madrid: Arena Libros.
- Nieto-Caraveo, L. M. & Díaz-Villa, M. (Marzo, 2007). Diseño curricular y competencia profesional. Ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional de Pares Académicos Evaluadores de la Educación Agronómica: *Hacia la evaluación de la calidad en la educación agrícola superior en México*. Organización: COMEAA/UASLP. San Luis Potosí, S.L.P., México.
- Nieto-Caraveo, L. M. (Noviembre, 2011). Tendencias y tensiones en la innovación del currículum universitario. Conferencia presentada en el 2º. Coloquio de Innovación Educativa del OMIES: *Recuento de experiencias institucionales y desafíos para el futuro de la innovación educativa en educación superior*. Organización: ANUIES/UASLP. San Luis Potosí, S.L.P., México.
- Nietzsche, F. (2010). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral y otros fragmentos de filosofía del conocimiento*. España: Tecnos.

Núñez, C. (Coord.). (2005). *Propuestas de Paulo Freire para una renovación educativa*. México: ITESO/CEAAL/CREFAL.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2010). *2021 Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Documento final*. España: OEI / Naciones Unidas CEPAL / Secretaría General Iberoamericana.

Oliveira, I. de (2010). “Camino de la Educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos”. En R. Aparici (coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0*. (pp. 129-150). Barcelona: Gedisa.

Olmedo, G. (2007). Interrogantes acerca del estatuto epistemológico de la comunicación social. Acercamiento a caminos propuestos. *Memorias de las XI Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación*. UNCuyo, Mendoza. Recuperado de <http://redcomunicacion.org/memorias/pdf/2007Giolmedo.pdf>

Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3 (1), 1-42. Recuperado de <http://personales.jet.es/pinuel.raigada/A.Contenido.pdf>

Piñuel, J. L. & Lozano, C. (2006). *Ensayo general sobre la comunicación*. España: Paidós.

Piñuel, J. L. (2009). La comunicación como objeto científico de estudio, como campo de análisis y como disciplina científica. *Contratexto Digital* (18). Recuperado de <http://www.ucm.es/info/mdcs/Contratexto.18.4.pdf>

Piñuel, J. L. (2010). La noción de mediación comunicativa para el análisis y el diseño de la comunicación organizacional. *Revista Icono 14*, 2, pp. 125-152. Recuperado de <http://www.icono14.net>

Piñuel, J. L. (2011). *La docencia y la investigación universitarias en torno a la Comunicación como objeto de estudio en Europa y América Latina*. España: Sociedad Latina de Comunicación Social.

Prieto, D. (2010). “Construir nuestra palabra de educadores”. En R. Aparici (coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0*. (pp. 27-40). Barcelona: Gedisa.

Rebeil, M. A. (2009). “México: fragmentación de la oferta educativa”, en FELAFACS (2009), *Mapa de los centros y programas de formación de comunicadores y periodistas en América Latina y el Caribe. Informe Final del Proyecto*. Lima: Estudio realizado por la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (FELAFACS), con el auspicio de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), pp. 69-87.

- Reygadas, P. & Shanker, S. (2007). *El rizoma de la racionalidad. El sustrato emocional del lenguaje*. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí / Grupo Editorial Cenzontle.
- Richard, N. (Editora). (2010). *En torno a los estudios culturales. Localidades, trayectorias y disputas*. Chile: Editorial ARCIS/CLACSO.
- Rizo, M. (2009). Formación teórica en comunicación. La historia del pensamiento comunicacional en el plan de estudios de la licenciatura en comunicación y cultura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. *Diálogos de la Comunicación, Revista académica de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social – FELAFACS – enero- julio (78)*. Recuperado de http://www.dialogosfelafacs.net/revista/upload/articulos/pdf/articulopdf_146.pdf
- Rizo, M. (Febrero, 2010). Alfred Schütz y la teoría de la comunicación. Aportes de la sociología fenomenológica a la conceptualización de la comunicación y la interacción social. *Comunicación y Desarrollo en la Era Digital*. Conferencia llevada a cabo en el Congreso Internacional de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación (AE-IC), Málaga, España. Recuperado de <http://www.aeic2010malaga.org/upload/ok/13.pdf>
- Rizo, M. (Enero, 2012). La comunicación desde una perspectiva filosófica. Aportes interdisciplinarios para el diálogo entre la Filosofía y las Ciencias de la Comunicación. “Comunicación y riesgo”. Conferencia llevada a cabo en el III Congreso Internacional de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación (AE-IC), Tarragona, España.
- Rizo, M. (2012). *Imaginarios sobre la comunicación. Algunas certezas y muchas incertidumbres en torno a los estudios de comunicación, hoy*. España: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de http://incom.uab.cat/download/eBook_2_InComUAB_MRizo.pdf
- Roca-Cuberes, Guerrero-Solé, Rodrigo-Alsina, Almirón & Gómez (2010). “El aprendizaje por competencias en el EEES: el caso de la asignatura de Teorías y Métodos de Investigación en Comunicación de la UPF”. En J. Sierra & F. Cabezuelo (Coords.), *Competencias y perfiles profesionales en los estudios de ciencias de la comunicación* (pp. 93-111). Madrid: Fragua.
- Rodríguez, L. & Leónidas, J. (2011). Teorías de la complejidad y ciencias sociales. Nuevas estrategias epistemológicas y metodológicas. *Nómadas*, 30 (2), 147-166. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=320396>
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. España: Narcea.
- Salazar, Y. (2001). *Apuntes en torno al proceso de desarrollo del currículo*. Loja, Ecuador: Universidad Nacional de Loja.

- Sánchez, P. & Gairín, J. (2008). *Planificar la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Salamanca, España: Universidad Complutense Madrid.
- Sánchez-Garay, E. (Junio, 2001). La poética de Italo Calvino: elementos para el análisis literario. Conferencia llevada a cabo en las 5as. *Jornadas de Investigación* de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Zacatecas, México. Recuperado de <http://www.uaz.edu.mx/cippublicaciones/CD%20Jornadas%202000%20-%202001/Humanisticas/PDF/HE10.pdf>
- Sanz de Acedo, M. L. (2010). *Competencias cognitivas en educación superior*. España: Narcea.
- Saramago, J. (2010). *Democracia y universidad*. España: UCM Editorial Complutense.
- Schmal, R. & Ruiz-Tagle, A. (2008). Una metodología para el diseño de un currículo orientado a las competencias. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 16 (1), 147-158.
- Sennett, R. (2010a). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. España: Anagrama.
- Sennett, R. (2010b). *El artesano*. España: Anagrama.
- Shanker, S. & Reygadas, P. (2002). La red de la racionalidad: emoción y lenguaje. *Cuicuilco*, 9 (24), 1-23.
- Sierra, F. (2000). *Introducción a la teoría de la comunicación educativa*. España: Editorial MAD.
- Sierra, F. (2010). Escuela 2.0 y perspectivas críticas: reflexiones sobre las dinámicas de educación en el capitalismo cognitivo. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación, Enero/Junio Año VII* (12), Enero/Junio 2010. Recuperado de <http://www.alaic.net/revistaalaic/index.php/alaic/article/view/184/188>
- Sierra, J. & Cabezuelo, F. (Coords.) (2010). *Competencias y perfiles profesionales en los estudios de ciencias de la comunicación*. Madrid: Fragua.
- Sierra, J. (Coord.) (2010). *Los estudios de ciencias de la comunicación en el EEES*. Madrid: Fragua.
- Simon, F. B. (1994). “Perspectiva interior y exterior. Cómo se puede utilizar el pensamiento sistémico en la vida cotidiana”. En P. Watzlawick & P. Krieg (Comps.), *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo* (pp. 132-142). España: Gedisa.
- Sosa, G. (2000). Hacia una configuración del ser y hacer del profesional de la comunicación, sus posibles escenarios de acción para el siglo XXI. *Razón y Palabra, febrero-abril* (17). Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n17/17gsosa.html>

- Tejada, J. (2005). *Didáctica-Currículum. Diseño, desarrollo y evaluación curricular*. España: Davinci.
- Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) (2007). *Manual para la Formulación de las Propuestas Curriculares y Planes de Gestión de la Nueva Oferta Educativa autorizada por el H. Consejo Directivo Universitario*. San Luis Potosí, México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP).
- Ure, M. (2010). *Filosofía de la comunicación en tiempos digitales*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Valdés, M. C. (2010). La competencia comunicativa en la formación universitaria del profesional de las ciencias informáticas. *Razón y Palabra*, agosto-octubre (73). Recuperado de http://www.razonypalabra.org.mx/N/N73/Varia73/30Valdes_V73.pdf
- Vidal, R. (2003). *Identidad, poder y conocimiento en la “sociedad de la información”. Introducción al estudio de la temporalidad como eje del análisis hermenéutico*. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla, España. Recuperado de www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=11545.
- Vidal, R. (2007). *Espacialidad, temporalidad y comunicación – red*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Vidal, R. (2008). *Comunicación, (post)-ciencia y resistencia (in)-disciplinaria*. España: Ediciones Alfar / Centro Andaluz del Libro.
- Vidal, R. (2009). El paradigma de redes: (des)-emplazamientos post-modernos. *Crisis analógica, futuro digital*. Ponencia presentada en el IV Congreso de la CiberSociedad, Sevilla, España. <http://www.cibersociedad.net/congres2009/es/coms/el-paradigma-de-redes-des-emplazamientos-post-modernos/974/>
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, (24), 57-76.
- Watzlawick, P. (1986). *¿Es real la realidad?* Barcelona: Herder.
- Watzlawick, P. & Krieg, P. (Comps.) (1994). *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo*. España: Gedisa.
- Watzlawick, P., Beavin Bavelas, J. & Jackson, D. D. (1997). *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas*. Barcelona: Herder.
- Watzlawick, P. (2008). “Estructuras de la comunicación psicótica”. En Bateson, Birdwhistell, Goffman, et al., *La nueva comunicación* (pp. 247-264). Barcelona: Kairós.

ANEXOS

Anexo 1: Análisis del marco muestral

Agroecología

Bibliotecología

Ciencias de la Comunicación

Enfermería

Estomatología

Anexo 2: Análisis del objeto formal de estudio (discurso sobre competencias)

Agroecología

Bibliotecología

Ciencias de la Comunicación

Enfermería

Estomatología

Anexo 3: Análisis-Síntesis de los programas educativos

Agroecología

Bibliotecología

Ciencias de la Comunicación

Enfermería

Estomatología

Anexo 4: Tablas de contingencia y gráficos de barras

(Disponibles en el CD-R adjunto)

SUMMARY

Communication competencies and skills in the curricula of Latin American Universities: a case study

General overview

This thesis explores the area of communication and specifically the field of *communication* and *education*. The main purpose of this study is to examine in depth the *relation* between "communication and education" from trans-discursive and trans-disciplinary approaches. The main question that this thesis endeavours to answer is: Can the *discourses* around the fields of communication and education be integrated into a new space of scientific knowledge?

Within this thematic universe, the thesis focuses on the teaching planning of the university curriculum, conceived as a *didactic discourse* that organises the set of interactions that result from the educational process. Of all the stages involved in the curriculum design, the focus is on the evaluation of the programmes of study, particularly on their discourse about the *competency-based* educational model, which is currently the dominant model in the planning and implementation of higher education.

The model of analysis used in this thesis to investigate the discourse around *competencies* is based on two *epistemological matrices*: the Dialectical Mediation of Social Communication Model (*Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social*, also known as *MDCS* model) of José Luis Piñuel Raigada, and the Conceptual Model of Professional Competencies (*Modelo Conceptual sobre Competencias Profesionales*) of Mario Díaz Villa. The Dialectical Mediation

of Social Communication Model (hence DMSC model) was used as a theoretical-methodological resource to examine the representations of *discourse*, understood *as the expression of a (dialectical) relation* that in human interaction involves three systems that condition its reality in a specific domain of existence. These three systems are: the ecological system or system of relations of adaptation between individuals and the environment; the social system or system of asymmetric relations between social agents; and the communication system or system of symbolic exchanges between social actors that fight for the hegemony of expressions. The *competency-based* professional model represents the notion of *competency* as a generative, historically-produced principle that individuals possess and is activated in the social interactions in which they participate. A *theoretical triangulation* was conducted based on the two matrices in order to produce our analytical model.

This thesis is based in a *case study*, and the material expressions of the object of study, the discourses about *competencies*, are five education programmes (curriculum texts) of five bachelor's degree programmes offered by the Mexican Autonomous University of San Luis Potosí (*Universidad Autónoma de San Luis Potosí*, also known as *UASLP*), to which the author of this thesis is affiliated. The only criterion used to select the curricula was that they had to have an explicit emphasis on the *competency-based model*.

Two methods were used to examine the objects of research: content analysis and discourse analysis, both of which fit with the theoretical-methodological principles of the DMSC model. Content analysis was used to interpret the communication products (the curriculum texts) through quantitative and qualitative research instruments, which revealed some of the conditions in which their discourse about the *competency-based* approach was produced, as well as their potential implementation scenarios (internship programmes). Discourse analysis, on the other hand, was used to deconstruct the curriculum as a discursive practice that is present before, during and after the teaching-learning dynamics, which justifies its representation as a socio-relational process based on interactions with symbolic value.

The general aim of this thesis is to explore the narrative structure underlying the *competency-based* educational model within the discourse of the university curriculum. This study is based on the conviction that the meaning of a social practice is closely related to the languages through which such practice is created. The *competency-based* perspective is, then, approached as a discourse that strongly guides the paths of the *knowledge*, *skills* and *attitudes* that the educational institution organises and distributes. Hence its strategic importance for the present and future of our education systems.

Organisation of the thesis

The thesis is divided in three parts and seven chapters. The first part consists of three chapters that define the object of study and offer a review of related literature and studies. The first chapter presents the historical scientific sources of the university curriculum and the main evaluation models. The second chapter addresses the genesis, evolution and development of the concept of *competencies* in the context of higher education, and describes the curriculum as a complex organisation system whose conditions derive reciprocally from discourse and power: the discourse of the power that affects the curriculum and the power of the curricular discourse that organises it and gives meaning to it. Chapter three includes an essay about the conceptual and discursive articulation of the communicational and educational elements of the study.

The second part consists of chapters four and five, which address the theoretical framework and the methodology of the study, respectively. To be precise, the fourth chapter offers philosophical and epistemological reflexions on the field of communication, and includes a detailed presentation on the nature and uses of the DMSC model. Subsequently, this chapter proposes a conceptual link between the notions of communicative mediation and the *competency(ies)* referred to in the educational discourses. Chapter five describes and justifies the research techniques and the general analysis model used in the study: the interpretation of the discourses about competencies based on the DMSC model. The research design

section describes the analysis model's construction, application and elements (units of analysis, variables and categories). Afterwards, this chapter describes the system used to exploit the results and the criteria to use and interpret the collected data.

The third part of the thesis presents the findings and general conclusions. Chapter 6 offers an in-depth analysis of the results obtained from the empirical work. This part presents the diagnosis of each of the five curricula under study, and of the five curricular texts as a whole, i.e. the orientation and meaning of the curricular discourses about *competencies*. The seventh and last chapter offers a summary of the application of the *competency-based* model in the bachelor's degree programmes under analysis. This summary is followed by a reflexion about the epistemological possibilities of the DMSC model for the analysis of social change, and a reflexion on our proposal to apply a teaching model based on communicative mediation and the *competency-based* approach.

Methodology

The formal elements used in the development of the empirical work of analysis are:

- Body of study.- Consists of five bachelor's degree programmes selected from the academic offer of the Autonomous University of San Luis Potosí: Agroecology, Library Science, Communication Sciences, Nursing and Stomatology.
- Units of analysis.- Consists of each of the paragraphs of the curricular texts, which make reference to the concept of *competency(ies)*, which for purposes of this study was defined as the *Lexical-Thematic Unit*.
- Variables and categories of analysis.- Consists of three general types of variables with their corresponding nominal categories:
 - Discursive context: *Competency* as *know-what*, *Competency* as *know-how*, *Competency* as *know-why*.
 - Keywords: the "names" used to refer to *competencies*: syntactic, semantic and pragmatic functions of the nouns used; the terms used to "qualify" *competencies*: syntactic, semantic and pragmatic functions of the adjectives used; the ways used to "declare"

competencies: syntactic, semantic and pragmatic functions of the verbs used. The epistemological categories (*representation*, *expression* and *action*) were analysed in the three cases.

- Types of communicative mediations (DMSC model): *ecological* mediation, *social* mediation, and *communicative* mediation.
- Counting system.- Consists of the analysis of frequencies and the most relevant crosses of variables.

Based on this *Analysis System*, three analytic-interpretative exercises were carried out for each curriculum:

1. *Analysis of the sampling frame*. Includes the following descriptors: discursive context: the section of the curriculum where the selected paragraph is located; Unit of meaning: paragraph object of analysis; Lexical-thematic unit: "*competency[ies]*" as a concept and its meaning; Interaction systems and constants (based on the DMSC model); System variables (based on the DMSC model).
2. *The analysis of the formal object of study*, i.e. the *discourse about competencies*. Here the descriptors are: Semantic field (reworking of the unity of meaning in its significance level); Mediations (formulation and text); and Types of mediations (based on the DMSC model).
3. *The analysis-summary of the educational programmes*. Its sections are sintagmatically configured in the curriculum text:
 - 3.1. Categories of the discursive context. Conceptual development to organise the spaces where the meaning units (*competency/ies*) are located.
 - 3.2. Unit of meaning. Paragraph analysed.
 - 3.3. Keywords. Identification of the constructs that reveal the syntactic, semantic and pragmatic functions of the unit of meaning, as well as its epistemological category.
 - 3.4. Semantic field. Reworking of the unity of meaning in its level of signification.
 - 3.5. Formulation of the mediation. Approach of the discourse of the paragraph in question about *competencies*, according to the

mediations of the DMSC model and its properties (Social Mediation/SM, Ecological-Cognitive Mediation/EM and Meta-Communicative Mediation/CM).

3.6. Meta-text of analysis. Final reinterpretation of the unity of meaning based on the review of the dialectical mediation.

3.7. Mediations. Registration and types.

Communicative mediation and competencies

The articulation between the DMSC model and the conceptual model of professional competencies enabled the generation of conceptual structures which, in turn, served as a basis for the various analyses applied to the object of study. Some of those strategic concepts are:

- *Social mediation of communication*: The knowledge, skills, attitudes and values prescribed in the graduate profile of the educational programme (social system) are translated into specific actions: actions of teachers and students in the interaction of the teaching-learning process (communication system), to then become accumulated cognitive capital (ecological system) with which professionals adapt themselves to the dynamics of the labour market and thus legitimise and reproduce the dominant models of the university campus: centred in learning and based in *competencies* (social system + 1) derived from the *function* of graduates in the labour market.
- *Ecological mediation of communication*: The modes of *knowing*, *know-how* and *know-being*, learned and assimilated by the individual (ecological system) in the double "university-professional environment" scenario, adjust the demand of the labour market with the supply of the educational institution (social system), thereby defining the types of symbolic interaction (communication system) between: student-professor, student-university, professor-university, graduate-labour market, graduate-university, professional-professional environment, professional/worker-employer, etc.; all interactions, which will result in a shared worldview (cognitive-emotional) about the meaning and the purposes of *teaching-learning-working* under a logic of competitiveness (ecological system +1).

- *Meta-communicative mediation*: The communicative exchanges (communication system) re-defined and practiced based on a new model of education and professional development of *competencies* combine the social purposes of the productive organisation and the educational institution (social system), enabling a natural (ergonomic) accommodation of the social subject to a political, economic and cultural model (ecological system) which, ultimately, makes intelligible the new organising discourse (communication system +1) which its instrumentation leads to: cost-benefit, quality-accreditation, function-remuneration, superiority-recognition; this is the *implicit narrative* of *competencies* in the *mediational text*.
- *Framing of the research problem in the DMSC model*: social system (SS) = teaching planning; communication system (CS) = expressive competencies and skills; ecological system (ES) = acquisition of knowledge in the university education system. Thus, curriculum will be conceived as the state of social organisation, with its multiple and complex inter-subjective relations, in which the *edu-communicative* action of teaching and learning is staged. The expressive *competencies and skills* refer to all the communicative interactions as they are network(s) of circulation for the raw materials (meanings and values) of the structure of relationships underlying the architecture of positions and functions assigned to the components of a social formation. The social formation, in this case, will of course be the educational ecosystem. *University education* will ultimately appeal to the state of consciousness (processes of behaviour) produced by the conduct of the actors involved in the *edu-communicative* relationship: teacher and student. In this way, *Communication* (CS), *Society* (SS) and *Knowledge* (ES), which are epistemological instances of the DMSC model, are articulated with the three conceptual axes that define the epistemic basis of our project: *Communication* (*competencies and skills*), *Education* (University education) and *Social Change* (teaching planning).
- *Representation of competencies through the DMSC model*: *Knowledge, skills and attitudes* (routines, guidelines, abilities) of a didactic teaching model that reproduce cognitive capital (ES) / A *discourse* that articulates

the teaching-learning process and transmits a specific educational model (CS) / A *professional practice* prescribed by society to reproduce a political-economic-cultural model (Social System).

- *Competency, as know-what*, represents a *know-make-know* that is organised in an *ecological system* that involves *propositional* knowledge about *objects* designed to *learn to acquire knowledge, skills and attitudes* in the *educational field*.
- *Competency, as know-how*, represents a *make-know-make* that is organised in a *social system* that is legitimised by a set of *procedural* rules about the *practices* designed to *learn to make professional tasks* in the *professional-labour field*.
- *Competency, as know-why*, is the *story* of achievement as *can-be*, and is organised in a *communication system* that involves a set of *discursive formulas* about the *languages* designed to *learn to give meaning to discourses* in the *cultural field*.
- *Learning, communication and competency*: Learning as *agencements* (in the words of Gilles Deleuze) are those connections (communicative phenomena) that change the nature of the complex multiplicity of our cognitive capital. The subject of learning is not a structure, but a variable (*rhizomatic*) ramification of incessant lines whose trajectories are defined by the learning that took place in it and before it. Thus, learning is learning only when it becomes so, and is manifested in the *praxis* (which is its performative manifestation). For us, becoming aware –realising– that learning is a series of *agencements* is the essence of all that can be defined as a *competency* in the context of educational phenomenology.

Results for each educational programme

Agroecology

The *competency-based* educational design of the curriculum matrix for the formation of Agro-environmentalists at the Autonomous University of San Luis Potosí privileges the *know-what* as an act based on *representations*, constructed off a cognitive basis for the adaptation of the learners to the work environment and the significance of their function.

The *know-why* and *know-how* of the education programme (*meaning* and *praxis*) show correspondence and balance in their proposals. The *competencies*, which in the curriculum operate as *nouns* and *adjectives*, refer to synonyms or attributes of the professional praxis, which is epistemologically built in both cases, by the *functions*.

In the theoretical abstraction of the curriculum, through the DMSC model, there is maladjustment in the conception of *competency* as a social relation: it tries to orientate its cognitive basis towards the contexts of function, which reveals an essential purpose of adaptation, but the discourse does not have *ergonomic* adjustments to organise this purpose. Thus, there is no dialectical relation between *statement* and *instruction*. Between the cognitive genesis of *competency* and its instrumental course, there are no argumentative hinges that provide congruence to the curricular discourse.

The analysis of the level of significance in the correlation between the variables offers a result worthy of note within this educational programme. The pragmatic function of the keyword (*competency*) corresponds mostly to the category of *verbs*, and within these, much more to a way of *acting*, than to a way of *talking* or *thinking*. However, the variable 'acting' presents a minimum, almost non-existent, correlation with the variable 'know-how', which is category typical of the discursive context of the curriculum text. If the *know-how*, i.e. the *competency* of procedural knowledge, is not articulated with *acting* in its pragmatic dimension, there is an internal contradiction in the curriculum of the Agroecology programme. Thus, the privileged place of the *competencies* in this curricular discourse corresponds to the grammatical category of the *verb as action*, but, contradictorily,

this contextual-linguistic use does not refer to a *make-know-make*. In other words: *competencies* are functions lacking the *know-how* that defines them in the context of the professional-labour environment.

Library Science

The curriculum of the Bachelor's degree programme in Library Science of the Autonomous University of San Luis Potosí emphasises the pragmatic-procedural-instrumental meaning of the notion of *competency(ies)*. The professional praxis is the organising core of its educational model, with a clear systematic articulation of the cognitive capital needed and desired in learners for their adaptation to the labour market. *Know-how* and *know-what* are, then, the privileged categories within the discursive context of its curriculum. The *professional competencies* are defined by their attributes (adjectifying function), take the form of actions (verbal function) and are referred to as functions (substantive function). *Competencies*, as *knowledge*, are produced, in an equitable manner, through the resources of *representation*, *action* and *expression*. For this last reason, the epistemological aspect of the curriculum does not correspond to the other two grammatical platforms: the semantic-syntactic one and the pragmatic one, since the *know-why* (intention-interpretation-meaning) of the profession is a missing element throughout the entire curriculum text. The mediations present in the dialectical abstraction (DMSC model) of the curriculum, provide a confirmation and a revelation: reinforce the certainty that the interest is focused on adapting the cognitive capital to the professional field and vice versa; they discover that, beyond of what was said, this educational proposal has the underlying goal of enhancing, through *competencies*, a (communication) system of knowledge capable of enhancing the definition of the *can-be* librarian and what this means in the field of culture, transcending the fields of education and professional work.

There are two narrative axes organising the curricular discourse of the Library Science programme. *Competency* is a *know-how* (the core idea of the discursive context) *relationally adjectivised* to characterise the characteristic attributes of the professional function (the core idea of the pragmatic function of the lexical-thematic unit). However, the "relational adjective" variable does not

find its main correlative in the "know-how" variable, as it would be expected. Instead, its highest correlation frequency, the only remarkable one due to its values, corresponds to the "know-what" variable, which is certainly significant throughout the curriculum, but not the one with the highest incidence. The analysis indicates that this means that the construction of attributes for definition of the practical function of the librarian, is designed based not on the operative schemes typical of the social system (professional-labour environment), but on the critical schemes typical of the ecologic-adaptive system (education field). We conclude that the librarian-ecological praxis does not emanate from the recognition of the social context that regulates and legitimates it; it is induced and rationalised in the university campus.

Communication Sciences

The curriculum of the Bachelor's degree programme in Communication Sciences offered by the Autonomous University of San Luis Potosí focuses on the abstraction and expression of a graduate profile without the necessary correlative of the social contexts of the function of the profession. The meaning of the curriculum is structured around the objects of knowledge and the *know-why* of the discipline, but it does not explain the *know-how*. The notion of *competency*, which is much more present here than in any of the other curricula, is addressed in depth with the grammatical use of the *adjective*: *competency* is *qualified*, *defined*, but, above all, is *related* to subjects, objects and social processes to justify the incorporation of a new educational model: the one based in *competencies*. The inclusion of synonyms of the keyword is reduced, irrelevant. *Competency* is not re-signified, but only *adjectivised* to multiply its presence in all possible areas of the socio-economic, political and cultural evolution. Something that stands out is the balance with which the curriculum reveals the construction of the term *competency* as *knowledge*, i.e., balance in the epistemological resources. In this case, *competency*, as *representation* and *expression*, is also *function*. The same dialectical integration is seen in cases (not irrelevant in terms of frequency) in which *competency* operates pragmatically as a *verb*: then, *competency* is the same as *thinking*, *talking* and *acting*.

The types of mediations that prevail in the curriculum text, *read* from the perspective of the DMSC model, indicate that the verbalisation of *competency(ies)* at the heart of the School of Communication Sciences, is based on the interest to discursively build a professional profile adaptable to an environment that has been also built around the *discourse*. Asymmetric relationships, which are characteristic of the interaction between the social agents, are not constants for the dialectical examination of *competency* as a social relationship.

The only issue pending in the profile of the communication professional, which has conceptual soundness and a clear correspondence with the desirable cognitive capital needed to sustain it, is the addressing of the *competencies* of the communicator from the perspective of the social system: the *territories of praxis*.

Graduates of the Bachelor's Degree in Communication Sciences of the Autonomous University of San Luis Potosí have a cognitive repertoire about the objects of knowledge related to its profession, and possess strong argumentative tools to justify the subsequent meaning of their profession (the *know-why*). As mentioned, the procedural knowledge and its discursive examination are the pending issue of the curriculum. However, in contrast, when *competency* operates pragmatically in the narrative of the curriculum and it does so in the form of the *adjective*, fundamentally, and of the *relational adjective*, which particularly allude to the so-called *professional competencies*, which are typical of the disciplinary field. The interesting thing here to question is the source (discursive context) of such adjectivation. The contingency tables applied to the variables tell us that the attributes of the functions of the communication professional do not come from the *know-how*, which confirms the diagnosis, but from the *know-why*, which is a source of greater significance in the definition of attributes of the work of the communication professional. However, the *know-why*, which is very constant in the drafting of the curriculum, does not explain the *necessary competencies*, those that make up the generic profile of the graduate and possess attitudinal values. Paradoxically, these *necessary competencies* emanate from the practical context of the *know-how*. In short, we can deduce that intentionality, interpretation and meaning (communication system) are not referents in the characterisation of the *generic competencies* of graduates, which contradicts the axiological density of the

curriculum. Moreover, it should be noted that the incidence factor of the cognitive substrate (*learn to learn*/propositional knowledge) in the narrative description of the functions prefigured for the communicator in the socio-professional and work fields.

Nursing

The epistemological thesis of the DMSC model contends that all social phenomena involve the interrelation of three dimensions (ecological adaptive, relational and symbolic exchanges) and that the supremacy of one or another in the dynamic genesis of a given relation defines its nature, orientation and character. Based on the previous epistemological thesis, we conclude that you for the Bachelor's Degree in Nursing of the Academic Coordination Altiplano Region (*Coordinación Académica Región Altiplano*, aka *COARA*) of the Autonomous University of San Luis Potosí, *competency* is the organising core of its curriculum and is presented as a relation that integrates, in a balanced manner, its *cognitive*, *expressive* and *action-based* condition: reflexivity, operability and representation, simultaneously, without interpretative mismatches.

The epistemological development of the principle of *competency(ies)* is based on the dialectical, clear, diverse and eloquent interweaving of the *cognitive capital*, the *praxis* and *discursiveness* that are implicit in that social relation that defines the new educational model. The pragmatics of the curriculum prioritises the dynamic meaning of *competency*, *verbalising it* in the form of a *think-talk-act*, without subtle distinctions of importance. It uses the *adjective* only to characterise the professional functions, and very little to characterise the *substantive-synonym* to re se-refine the notion of *competency*.

The *know-why* of the nursery profession, i.e. its transcendent meaning, acquires in this curriculum the category of meta-competency, anchored with peculiar discursive asepsis to the *knowledge* and *functions* that define the professional profile coined by this educational programme. All this balance could, perhaps, be enriched even more if, pragmatically, the *competency-verb* expanded

its references as analytical act, i.e., if the *competency* appeared more frequently as a form of *thinking*.

The combination of variables exercise applied to this educational programme has helped us to verify the high degree of balance of its curriculum proposal from the perspective of our model of analysis (DMSC model). We focused the operation of contingency to the correlation of two variables: *discursive context* and *pragmatic function of the keyword*. The purpose: to discover the degree of correspondence between the analytical, operating and representation schemes that give context to the curriculum, and the pragmatic function of the lexical-thematic unit, which reveals the place of *competency(ies)* in the narrative organisation of the curriculum. *Competency* is included here for its contextual-linguistic uses and its syntactic-pragmatic criteria, a *verb*: a way of *thinking* and/or *talking* and/or *acting*. The results of the analysis are more eloquent: when *competency* works discursively as *thinking*, it relates completely with the contextual category of the *know-what*; when the contextualisation comes from the *know-how* the pragmatic function of the keyword refers to *an action*; and it is here where the *verb* operates as *a statement*, the relation with the *know-why* is highly significant. The consistency and balance are present not only in the aforementioned pairings (cognition-reflexion, praxis-operation and meaning-discourse), but are also reflected in the fact that the three possible verb forms and the three recognisable contexts are extraordinarily balanced (very similar frequencies) throughout the curriculum text.

Stomatology

The formation of stomatologists at the Autonomous University of San Luis Potosí, according to its public discursive demonstration (the curriculum), is decidedly technical and scientific. Technical, due to the prioritisation of the objects of knowledge of the discipline, and scientific due to the cognitive matrix that supports the curricular organisation around the didactic-pedagogical principle of *competency(ies)*. From the *know-what* to the *know-how* and vice versa; the *know-why* is not a subject, a structural principle or an epistemological reference.

The analysed curriculum does not describe stomatologists in their cultural space, where their interpretive knowledge can mean the *can-be* of their professional status. The stomatologist is conceived, first, in the educational field, then in the professional-work environment. Both conceptions have eloquence, clarity and congruence. However, we consider that ignoring the highly creative epistemic potential of the system of communication (DMSC model) makes the in question insufficient and incomplete.

Another inconsistency of the curriculum was found in its orientation in the semantic and syntactic function of *competency* as a *keyword*. In addition to *adjectivising*, and thus, characterising the professional functions of the stomatologists (which is successfully fulfilled), it is advisable to emphasise *competency* as *thinking*, as *acting*, but above all, as *talking*. In short, *verbalise* the dynamic and dialectical meaning of *competency(ies)* as organising principle of the profile of the stomatology and stomatologists.

The curriculum of the degree programme in Stomatology does not consider the *know-why* as a relevant category in its discursive context; only three of its 20 units of analysis (paragraphs) fall under that category. With regards to the pragmatic function of the keyword (*competency*), it acts essentially as *relational-adjective* and secondly as a *verb*. Within the verbal function, *competency* is described as *talking* in just one unit of analysis; while in others it “works” as a way of *thinking* or *acting*. Despite the irrelevance of the frequencies in the variables *know-why* (discursive context) and *verb as a description* (pragmatic function of the keyword), the relationship between these two variables is non-existent. It means that the only occasion in which the curriculum text proposes *competency as a description*, it does not do so as it would be expected, from the context of the communication system, that is, from the discursive matrix of intentions, interpretations, and production of meaning. Thus, in the *description of competency* there is no knowledge-learning linked to the languages of the cultural field: discourses to learn to signify. When *competency* is proposed as *a description*, within the framework of this educational programme, this is done from the *know-how*, responding to the logics of the instrumental-practical context of stomatology.

The following reading of correlation of variables reinforces this diagnosis: the training (declared in the curriculum) of professionals of stomatology in the Autonomous University of San Luis Potosí leaves out the construction of *competency* as a *can-be*, and thus avoids dealing with the facultative and desiderative dimensions of the organising principle of the *competency-based* education model.

Results of the analyses applied to the sample of education programmes

Having analysed the five education programmes, which is the material support of our object of study, we conclude that, according to our sample of the curricular offer of the Autonomous University of San Luis Potosí, the scientific disciplines are the ones that guide, characterise and define the *competencies-based* education model, which is shared by five bachelor's degree programmes as a reference and organising instrument of their curricula.

In the competency-based model, the dimension of the *competency(ies)* as *functions*, *instrumental acts*, and *professional praxis* is privileged, pragmatically and epistemologically. Each discipline establishes the knowledge, skills and attitudes (*know-what*) that are part of them; moves them towards the social contexts of the professional function (*know-how*); and extracts the facultative and desiderative discourse of the *know-why* of their graduates from the dominant values system in society (common sense).

Based on the previous, we consider that the *competency-based model* is not serving as a principle of conceptual organisation for the educational projects of the university. The model is used more as a discursive format of *approved code*, than as a central detonator of representations, reflexivity and praxis. There is, in general, a lack of critical approach (intentionality-interpretation-meaning) to the concept of *competency*. Of course, its relevance is presented and the orthodoxy of its *liturgy* is translated as convenient to the language of the scientific discipline in question.

The general profile of the graduate from the Autonomous University of San Luis Potosí is not designed, preferably, based on the analytical schemes of the educational field and from the representation schemes of the field of culture, but from the operating schemes of the professional-work environment.

In relation to the discursive context, in the curricular discourse of the sample of bachelor's degree programmes, offered by the Autonomous University of San Luis Potosí, *competencies* are described, mainly, as a KNOW-WHAT, this is: *competency* as a *know-make-know*, organised in an ecological system, which involves propositional knowledge about the objects needed to "learn to acquire knowledge, skills and attitudes" in the educational field. The other two meanings, of the KNOW-HOW and the KNOW-WHY, are balanced in the curriculum texts, being slightly superior the allusion to *competency* as *know-how*: a *make-know-make*, organised in a social system, which involves procedural knowledge about the practices designed to "learn how to carry out professional functions" in the professional-work environment. *Competency* as *know-why*, thus, is the minority discursive construction: the *can-be*, organised in a system of communication, which involves interpretive knowledge in relation to the languages designed to "learn to understand discourses" in the cultural field.

The previous results reveal that the discourse about *competencies* in the sample of curricula under study is contextualised in the university ecosystem, from which they emerges and feed, which subsequently reproduces the idea of *competency* as a notion and as a guiding principle for a specific type of educational practice. From the perspective of *knowledge*, as a primary construct, discourse is located in the field of functions, conceiving *competencies* as operational skills whose creators and recipients are, at the same time, the professional and work fields. Culture, space of creation and symbolic exchange, scenario of representation and signification of languages, is the context to which the lowest degree of importance is granted within the curricular discourse about *competencies*.

Knowing the *what*, the *how* and the *why* of the objects of learning is prescribed in the curriculum through a linear discursive architecture: first

cognition, then execution, then the signification of what was thought and done. There is no evidence of an approach oriented to the dialectical articulation of those three *moments of competency: theory-praxis-meaning*. Thus the analysis of the categories of the discursive context leads us to infer the absence of an integrating purpose in the *competency-based* educational approach.

With regards to the keywords: the analysis carried out to identify the semantic and syntactic function of *competency* as lexical-thematic unit (as noun, *adjective* and *verb*) in the sample of curricula indicates that the term *competency* is predominantly used to *qualify, relate* or *determine* functions. Thus, the most consistent and predominant pragmatic function in the curriculum is *adjectivation*, i.e., the characterisation of *competency* through attributes. To a lower degree, but with significant emphasis, the curricula tend to verbalise the *competency*, identifying it as a way of *thinking* and/or *acting* and/or *description*. *Competency* is presented as an action, a dynamic expression and an act. While there is no remarkable difference, in terms of allusive frequencies, between the adjectivation and verbalisation, as pragmatic functions of the lexical-thematic unit, there is a great difference in the number of units of meaning (paragraphs) in which *competency* is used as a *substantive*. Thus, throughout the curricular discourse the term is not personified or concretised as *an actor* and *character* of the educational process.

In relation to the mediations, in the curricular discourse of the Autonomous University of San Luis Potosí, there are in most cases two dominant types of *competency(ies)*, which were abstracted as phenomena, processes and mediational relations according to the DMSC model for their analysis. In one category, the accumulated cognitive capital of the subjects-actors of the teaching-learning process is adjusted (*ergonomics*) to specific functions in the social/work/professional context. Hence, the implementation of the *competency* regulates (*preceptive*) the *meaning* of the professional practice. The meaning of the practice explains its underlying knowledge (*intelligibility*), and thus reinforces the cognitive capital from which *competency* originally emerges. In the second type, the specific functions in the work and professional fields prescribe (*preceptive*) the university discourse about *competencies*. Then, the curricular text describes

(*intelligibility*) the knowledge that will cognitively enable the functions, over which the *know-what* and *know-how* are adjusted and adapted (*ergonomics*) in the social context of the fulfilment of the profession, which is the starting point of this competency-based orientation.

Proposal

The thesis concludes with the proposal of a *working document* that aims to provide elements for the development of a curriculum, aimed at the teaching-learning of communication theory and the *competencies* involved: *La Comunicación como núcleo organizador sistémico de las Competencias que definen la naturaleza humana* (“Communication as a systemic organising principle of the competencies that define human nature”). The programme consists of the following elements:

- Those objects which the teaching-learning programme has to address, examining communication from a systemic perspective, i.e., as an organising principle of the historical domain of existence (the organisation of living things; the organisation of interaction; the organisation of expression; the organisation of meaning and interpretation; the organisation of knowledge; the organisation of the historical time and territoriality; the informative organisation of chaos).
- The scientific disciplines that are associated to the communication phenomenon and can explain the described objects (life sciences; behavioural science; language sciences; cognitive science; historiographical sciences; physical sciences).
- The *competencies* that are advisable for the student to acquire; the *competencies* are given, of course, in communicative terms.
- The knowledge (skills and attitudes) that learners will acquire in the praxis and with the mediation of communication theory.
- The (ecological, social and communication) systems which can server as frameworks to approach the objects, historical scientific sources, *competencies* and knowledge.

- The learning experience (praxis) in specific contexts of action and execution by the subject/observer.

General objectives of the research

- To contribute to the academic production of innovative designs in communication/education research.
- To provide an alternative model of curriculum evaluation, based on the analysis of the discourse contained in the educational programmes.
- To incorporate new perspectives in the critical analysis of the *competency-based* educational model.
- To prove the feasibility and pertinence of the use of methodological resources developed in the communication sciences, in strategic fields of study such as education: the case of the DMSC model.
- To submit for discussion the emergence of a communicative *competency*, capable of becoming an organising principle of knowledge in university education.

Final reflexion

Communication is an epistemological project under construction. The notion of *competency(ies)* is one of the most visible faces of contemporary teaching. The *discourse* remains to represent the ultimate expression of control and social power, but also the identity(ies), criticism, resistance, change and *possible worlds*. All this can be contextualised in the university: this time and space that seems to be the last bastion of a coming cultural revolution. University, discourse, competency(ies) and communication are all ingredients for an urgent debate on the intelligence of the 21st century.

